Powracająca fala.

Coraz częściej na szpaltach czasopism pedagogicznych spotyka się ocenę prac, w których roztrząsa się najpoważniej zagadnienie oddawna już zakwalifikowane przez psychologję wychowawczą do rządu bezwartościowych oraz szkodliwych rupieci—zagadnienie *be or not to be* kary cielesnej jako czynnika w wychowaniu. Fama niesie, że jedna ze szkół polskich dotąd używająca zasłużonej sławy, jako szczerze idąca z prądem rozumnie pojętego prawa ewolucji—obecnie wprowadziła karę cielesną, wzorniąc się na szkole angielskiej dr. Redie. Niezbyt to szczęśliwie wybrany wzór! Dzieło słynnej Ellice Hopkins p. n. „Matki i synowie“ angielska powieść „Z dziennika ucznia,“ dawniejsza co do czasu, lecz wiecznie nowa przez świetną psychologję szkoły powieść Dickensa „Dawid Cooperfield“—niepochlebne rzucają światło na poziom etyczny szkół angielskich. Nie możemy dopuścić aby w naszych internatach działy się rzeczy opisywane przez Ellice Hopkins a których przyczyną, kto wie, czy w znacznej części nie jest barbarzyński zwyczaj karania chłostą. Czyż wiarogodne świadectwo J. J. Rousseau'a stwierdzające rozwinięcie się u tegoż onanizmu, jako skutku otrzymywanej w dzieciństwie chłosty nie wystarcza całkowicie dla wyrzucenia raz na zawsze rózgi z programu wychowawczego? Nie idzie tu wcale o pe-

wnik, zresztą niedowiedziony — o ile powyższa przyczyna *stale* wywołuje podobny skutek, najsłabsza ewentualność, najdalsze prawdopodobieństwo winno mieć w tym wypadku siłę kategorycznego imperatywu dla wszystkich, bez wyjątku wychowawców. Co dziwniejsza, że między autorami wyżej wspomnianych prac znajdują się lekarze [1]) a więc ludzie, którzy z racji swego uświadomienia zawodowego winni być zdecydowanemi przeciwnikami kary cielesnej. Dr. J. Moses potępiając użycie tejże przytacza następujące argumenty: [2]) „Chłosta może wywrzeć ujemny wpływ na życie seksualne *karzącego*, *karanego* i *widzów* kary. Nauczyciel, będący sadystą w mniejszym lub większym stopniu będzie lekkomyślnie używał tego środka. Człowiek seksualnie normalny, zwłaszcza jeżeli jest neuropatą, może się stać sadystą przez wykonywanie kary cielesnej, gdyż trudno oddzielić srogość od uczucia rozkoszy z nią połączonej. Podobnież może chłosta i w widzach wzbudzić skłonności sadystyczne. Niejedno zaś bite dziecko staje się ofiarą masochizmu i potem z rozmysłu ściąga na siebie kary cielesne. [3]) Bicie wpływa też ujemnie na dzieci nerwowe, słabo rozwinięte umysłowo, psychopatycznie obciążone. Ich napozór złe uczynki są często wynikiem choroby, a tę przecież leczyć należy a nie karać.“

Każdą z powyższych teoretycznych danych ilustrują jaskrawo a wymownie i potwierdzają przykłady z życia rzeczywistego niżej podane.

---

[1]) Hoesch Ernst L· „Einige Gedanken zur Frage der Körperstrafen; dr. M. Kiefer: „Erlebtes und erdachtes aus dem Verkehr mit Knaben.“

[2]) „Muzeum“ maj 1909. Moses J.: „Über die körperliche Züchtigung der Kinder.“ Ocena.

[3]) J. J. Rousseau'a: „Wyznania“ (przypisek autorki).

August Forel autor dzieła: „Zagadnienia seksualne“ powołuje się tamże na fakt pełen grozy, który kilkanaście lat temu wstrząsnął całą cywilizowaną Europą. Nauczyciel dwuch synków pewnego niemieckiego magnata Dippold, sadysta, popełniał najstraszniejsze okrucieństwa na swych uczniach pod pretekstem chłosty, jako uprawnionego w wychowaniu środka—aż wreszcie jednego z dwu chłopców na śmierć zamęczył.

I w Warszawie nie są obce zgrozą przejmujące fakty. Z zeznań najzupełniej wiarogodnego świadka czerpię poniższy. W pewnej zamożnej drobnomieszczańskiej rodzinie praktykuje się barbarzyński zwyczaj chłostania dzieci, nadrywania im uszu aż do krwi i t. p. Czternastoletni chłopak, zmuszony do trzymania kilkunastoletniej siostry podczas okropnej egzekucji, spowiada się ze swych wrażeń przed starą służącą, przyczym głos i oczy dyszą zwierzęcą żądzą: „Aj, żeby Marjanna wiedziała jak ja lubię słuchać kiedy rózgi świszczą i patrzyć jak się wpijają w miękkie ciało, a czym więcej Mania wrzeszczy, tym ja ze skóry mało nie wyskoczę.

— Czy tak z uciechy, że Manię boli—pyta oburzona służąca.

— Nie, nie, doprawdy! Przecież ja ją bardzo lubię—sam nie wiem z czego...

Również na zasadzie wiarogodnego świadectwa piastunki,—kobiety wysoce rzetelnej—przytaczam fakt, iż trzyletnia dziewczynka bezpośrednio po ukaraniu rózgą oddawała się onanizmowi. Kimże jeżeli nie sadystą lub masochistą był ów smutnej pamięci inspektor w opowiadaniu A. Dygasińskiego („W Kielcach“) któremu najwyższą przyjemność sprawiało własnoręczne ćwiczenie uczniów. Jakże ów psychopata chciwie „czyhać“ musiał na szczęśliwą sposobność dogodze-

nia żądzy, ileż dusz młodych zdemoralizował, ile natur spaczył, skrzywił, zniepravvił!

A oto patrzy na mnie przesmutnemi oczyma tragiczna twarzyczka małego Jerzyka upamiętniona na tytułowej karcie „Wolnego słowa“ [1]) wraz z historją małego męczennika. Strach przed karą, za parę stopni niedostatecznych, przywiódł jego system nerwowy do stanu takiej ekscytacji, iż rzucił się na bruk z czwartego piętra.

W początkach lutego b. r. uczeń szkoły hadlowej w Lublinie, jedynak, odebrał sobie życie. Dyrektor szkoły napisał do ojca młodego samobójcy, iż syn zaniedbuje się w naukach—ojciec, hołdując barbarzyńskim pojęciom przeszłości—uważał za swój rodzicielski obowiązek ukarać syna cieleśnie. W trzy godziny potym chłopiec otruł się. Czymże są słowa wobec tej przerażającej wymowy faktów.

Ewa Felińska [2]) w cennych swych „Pamiętnikach“ daje wymowny obraz reagowania uczuć siedmioletniego dziecka wobec kary cielesnej: „Co do wyższych stopni kary, w których dyscyplina grała rolę — byłam w największej rozpaczy o ile na mnie spadło to nieszczęście. Nie dla bólu, bo ten, o ile mi się zdawało, znieśćbym potrafiła, a nawet chętniebym się zgodziła zamienić tę karę na inną boleśniejszą. Naprzykład, *pozwoliłabym sobie pokrajać nożem ciało* [3]); ale operacja z dyscypliną miała dla mej wyobraźni coś tak przerażającego, *uniżającego* [4]), że cała natura się oburzała i wtenczas zdało mi się, że jestem pod

---

[1]) Nr. 66.

[2]) Pamiętniki z życia Ewy Felińskiej. Wilno, 1856, t. I str. 93.

[3]) Kursyw mój.

[4]) Kursyw mój.

prawem przemocy nie konieczności.“ Matka moja opowiadała iż wspomnienia dzieciństwa rozdzielały się w jej wyobraźni na dwie epoki: pierwsza do lat siedmiu szczęśliwa, jasna, niezmącona żadnym posępnym obrazem. Wtedy spotkało ją „straszne nieszczęście“ wedle żywej, nieznającej dotąd ujemnych wrażeń wyobraźni. Została, na skutek oskarżenia guwernantki ukarana przez ojca rózgą, za nienauczenie się niemieckiej gramatyki. Odtąd świat utracił dla niej tęczowe blaski ułudy. Ujrzała życie, z jego odwrotnej strony. Lata szły a pamięć „hańby“ żyła w duszy dziewczynki niby cierń wiecznie krwawiący. Ilekroć w zapomnieniu chciała oddać się radości życia przychodziło posępne wspomnienie, kładąc szary całun na świetne obrazy.

Jak trudno zerwać z tradycją, z rutyną choćby najszkodliwszą niemal dotykalnie, w codziennych skutkach! Obrońcy rózgi, ludzie skądinąd najzupełniej godni szacunku, zmuszeni kapitulować ze swego postulatu wobec dzieci starszych—pragną chociaż utrzymać *antiquis moribus* jedni „klapsy“ dla maleństw, inni chłostę dla starszych niby wyjątkowo za męczenie zwierząt, dokuczanie służbie, jeszcze inni zalecają „przez dłuższy czas chłostę, dla dzieci tak słabo umysłowo rozwiniętych, że inne środki nie skutkują.“ [1]) Tenże autor dowodzi w innym miejscu: „Jest rzeczą naturalną, że na ruchy refleksyjne, instynktowe dziecka reagujemy klapsami.“ Podziela ten pogląd p. A. Zieleńczyk [2]) w następującym twierdzeniu: „Dla dziecka bardzo małego, jako zwierzątka, żyjącego prawie

[1]) Hoesch Ernst.

[2]) „O etycznej podstawie pedagogiki“ N. Tory, zeszyt 9 i 10 r. 1909.

wyłącznie życiem fizycznym, najodpowiedniejszemi wydają się *kary cielesne (klapsy*, pozbawienie ulubionego przysmaku). Bojaźń przed niemi jest skutecznym środkiem do właściwego pokierowania zaczątkami woli.“ [1])

Za karą cielesną dla młodszych dzieci oświadcza się również p. M. Woźniakowska w swej książeczce: „Powaga matek i posłuszeństwo.“

Reagowanie „klapsami“ na ruchy instynktowe dziecka pod kątem widzenia psycho-fizjo — oraz patologji nie może ostać się na żaden sposób. Czyż podobna dopuścić, aby pierwszemi wrażeniami w sferze uczuć, odciśniętemi na umyśle dziecięcia był strach wobec przemocy? aby w dalszej konsekwencji zalążek ów rozwijał się się w pojęcie prawa pięści silniejszego nad niemocnym? Albowiem cokolwiek zwolennicy kary cielesnej mówić mogą ku obronie tejże, jej praźródłem jest gwałt nad słabością, wykorzystanie swych praw mocniejszego. Gdyby, przypuśćmy na chwilę, siły fizyczne dziecięcia i wychowawcy były równe i gdyby ono, kierując się tyle naturalnym popędem naśladowczym, poczęło odbijać ciosy—cóż wtedy? Potrzebaby z konieczności szukać innych środków wychowawczych. O ileż bezpośredniej pedagogiczną wydaje się niejednokrotnie interwencja natury. Niechajby dziecko raz jeden sparzyło paluszek, przytknąwszy tenże zbyt blisko do świecy, niechby ścisnąwszy za mocno kotka doświadczyło jak zwierzątko zareaguje pazurkami drasnąwszy boleśnie rączkę—czy wrażenie nie będzie stokroć silniejsze i trwalsze niż dziesiątki klapsów, aplikowane jako ostrzeżenie przed niebezpieczeństwem. Aby lekcja nie stała się nadto bolesną—

---

[1]) To co p. Z. pisze zarazem o nagrodach opuszczam, gdyż nic wspólnego z tematem przezemnie poruszonym niema.

rzecz tych, co pieczę nad dziecięciem mają. O szkodliwym, deprymującym działaniu strachu na system nerwowy, a więc na czynności organizmu, pisano już wiele — oczywiście w tym tylko celu, by półki księgarskie nie raziły pustką—czyż rodzice rzeczy te czytają? Zgódźmy się na założenie: dziecko małe jest zwierzątkiem. Czy mamy stąd wyciągnąć konieczny wniosek wspieranie najpierwszych naszych zabiegów wychowawczych biciem? Karą wogóle? Ktokolwiek prawdziwie lubi zwierzęta i często przebywa z niemi, wie z doświadczenia jak łatwo opanować je łagodną stałością — co większa przez miłość podnieść do pewnego stopnia poziom etyczny i umysłowy. Znałam kota i sukę jamniczkę wychowanych przez dwie młode dziewczyny, istne pogromicielki wszelkiego rodzaju żywych stworzeń. W głębokiej kieszonce fartuszka młodszej z dziewcząt spoczywały maleńkie myszki wraz z matką ocalone od szpon kocich — na kolanach zaś legiwał niedoszły zabójca kociej rodziny i wpatrzony rozumnemi oczyma w swą panią słuchał, gdy z powagą, wskazując na kieszonkę, mówiła, że tego nie wolno mu ruszać. Co do jamniczki kochała ona wszystkiemi siłami wiernego serca swoje przyjaciółki. I oto w paroksyzmach wścieklizny wieziona do lecznicy, a potem do uprzątacza siedziała w dorożce między niemi, tocząc szaloną walką z popędem kąsania. Jedna gładziła ją pieszczotliwie — druga patrzyła nieprzerwanie w oczy przemawiając najtkliwszemi wyrazami. Suka drgała co chwila gwałtownie—szczękała zębami na przechodniów, czyniła ruch zerwania się, na jeden wyraz: Doro? wymówiony głębokim, pełnym nieskończonej czułości głosem—opanowywała się i patrzyła wzrokiem, na jaki nie stać byłoby wielu tych, którym podobało się zmonopolizować wzniosłość uczuć dla jednego tylko gatunku istot. Fakt powyżej opi-

sany miał wielu świadków. Znałam również ogniste, lecz bardzo nerwowe, stąd strachliwe konie. Ileż razy zestraszone hukiem pociągu, lub innym niespodzianym zjawiskiem na drodze—już, już zaczynały ponosić. Woźnica hamował je powtarzając jeden wyraz: O la! o la! Lecz kładł w ten wyraz tyle siły moralnej, tyle powagi karcącej połączonej z czułości, że pomału uspokajały się zupełnie. Zapewne niejeden z czytelników zna fakty podobne. Skoro zatym przy tresurze zwierząt wykluczyć da się z najlepszym skutkiem bicie i strach przed karą—nie mamy żadnej podstawy do stwierdzenia tej konieczności w wychowaniu dziecka choćby najmłodszego. Rzecz jakaś jest złą, lub nią nie jest.

Jeżeli kary cielesne „stają się niepewne a nawet niebezpieczne już w zastosowaniu do dzieci od lat czterech [1])“ jakże mogą być celowemi i uprawnionemi odnośnie do tych maleńkich, delikatnych, kruchych istotek, jakiemi są dzieciny 1, 2, 3, 4 letnie. Jakaż psychologja zgodzi się na tę całkiem fantastyczną linję demarkacyjną! Najprostszy zdrowy rozum pouczy nas, iż kara cielesna raz wprowadzona musi wznosić się, w większości wypadków, *crescendo*. Kto wyobraża sobie niewinne maleństwo jako przestępcę godnego kary—ten w miarę podrastania dziecka będzie coraz surowiej sądził nieodłączne od jego wieku wykroczenia. I pokądże tłuc się będzie w pojęciach ludzkich ta uparta mara przeszłości—poglad — jakoby jedynym środkiem udoskonalenia, podniesienia natury ludzkiej była kara! Jest inna droga trudniejsza, zapewne, dla wychowawców i dlatego najczęściej wymijana. Prowa-

---

[1]) P. Adam Zieleńczyk: „O etycznej podstawie pedagogiki“, N. Tory zeszyt 10, r. 1910.

dzi ona wychowańca na szczyty, lecz wychowawca poprzedzić go tam musi, zdążając sam naprzód, naprzód wciąż wzwyż, wciąż wspinając się sam z trudem i mozołem. A słupem ognistym co drogę wskazuje musi być gorąca, ale i rozumna miłość dla dziecka. Jeżeli w rodzinie panuje czysta atmosfera moralna, jeżeli postępowanie rodziców od pierwszej chwili przyjścia na świat dziecka cechować będzie *stałość woli*, oraz umiejętność wychowawcza—pojęcia kary nie zrodzi się nawet w ich umysłach. Często widzimy tego rodzaju przykłady: Mało troszcząca się o konsekwencje, nie skłonna do zbadania przyczyny krzyku niemowlęcia matka, od pierwszych chwil życia dziecka wprowadza jako środek uspokojenia huśtanie i usypianie na ręku. Lecz z czasem dziecko staje się coraz cięższe i sposób powyższy coraz uciążliwszy dla otoczenia. Wtedy maleństwo zaczyna być łajane, gromione, dostaje „klapsy“ za grymasy, o ile nie chce usnąć w kolebce i t. p. Pytam kto tu zasłużył na surową karę? Kto rozpoczął proces deprawacji dziecka? Jak w tym, tak w każdym innym wypadku proces ów poczyna się od zewnątrz: rodzice i otoczenie są głównemi aktorami. Nie jestże o tyle bezcelowym, o ile zwierzęcym aktem zemsty, odwetu chłosta za dokuczanie służbie, męczenie zwierząt? Gdyby wychowaniec ukarany w ten sposób, miał dostatecznie rozwinięty umysł musiałby zwrócić uwagę wychowawcy, iż tenże jest szkaradnym obłudnikiem zalecając żarliwie na lekcji etyki przebaczenie win, nie szukania sposobności do odwetu, powstrzymania się od wszelkiej zemsty i t. p. Pozorną tylko musi być kultura człowieka, jeżeli zatrzymał pojęcia z przed wielu tysięcy lat wstecz. W Osadach rolnych dla nieletnich przestępców w Studzieńcu karzą ciężką chłostą 18—19 letniego wychowańca za wypalenie papierosa (do które-

go nb. to dziecko ulicy nawykło od dzieciństwa, zbierając niedopałki po rynsztokach, więc przeszło to już w nałóg silniejszy nad tą nigdy niekształconą wolę. [1]) Wychowaniec wstając z miejsca swej hańby widzi papieros w ustach gościa zwiedzającego zakład, u któregokolwiek z nauczycieli lub nawet u oprawcy, który mu chłostę wymierzył. Taką podwójną moralnością znaczy się nieledwie każdy krok w wychowaniu dziecka (różnica w stopniowaniu tylko), we wszystkich sferach społecznych, wszędzie, gdzie mieszka człowiek cywilizowany. Wyjątek stanowią zapewne rasy dzikie, o ile i tam nie sięgnęła obłuda. La Rochefoucauld zaznacza: Cnota nie jest niczym innym, jak nienarażaniem się na pokusy. Mikołaj Rej w „Żywocie człowieka poczciwego“ zaleca unikanie rózgi, od której dziecko tępieje natomiast usuwanie od wychowańca okazji do złego. Ta zasada w połączeniu ze stałością woli i ścisłą sprawiedliwością wychowawcy, miłością dla dziecka oraz dobrym przykładem otoczenia, zastąpi owocnie wszelkie kary, oddając społeczeństwu jednostkę dla której najwyższym rozkaźnikiem będzie poczucie słuszności.

Natalja Iwanowska.

---

[1]) Tak było przed dwoma laty—czy i dziś—nie wiem.

Rozwój samodzielności umysłowej i nauczanie szkolne.

Gdybyśmy sobie zadali pytanie jaki jest właściwie cel nauczania, do czego ono zdążać powinno i jakie wyniki o skutecznym nauczaniu świadczą. nie moglibyśmy chyba dać lepszej odpowiedzi nad te trzy wyrazy: „*osiągnięcie samodzielności umysłowej.*“

Samodzielnością umysłową bowiem zowiemy uzdolnienie danego osobnika do korzystania i zastosowania w życiu nabytych przez naukę umiejętności, zdolność do szukania sobie dróg i sposobów celem dalszego kształcenia się poza szkołą i szkolnemi wiadomościami, tudzież orjentowanie się w każdej potrzebie życia i tworzenie własnych wyobrażeń i pojęć noszących cechę indywidualizmu, a skierowanych ku celom utylitarnym zarówno dla danego osobnika, jak jego rodziny, narodu i t. p.

Osiągnięcie takich wyników nauczania byłoby niezawodnie najwyższym tryumfem pedagoga, a zarazem jedynym racjonalnym celem, dla którego opłacałaby się prawdziwie długoletnia praca ucznia i nauczyciela.

Nie ulega wątpliwości, że osiągnięcie powyż-

szych wyników należy do najtrudniejszych zadań pedagogji.

Wchodzi tu w grę nie tylko materjał naukowy, nie tylko warunki wśród których nauka się odbywa, ale najważniejszą rolę odgrywa uzdolnienie nauczyciela i jego samodzielność umysłowa.

On też przedewszystkim musi się zapoznać tak ze stanem psychicznym jak intelektualnym ucznia, on sam tylko może zakreślić sobie ilość i jakość materjału naukowego, on tylko może znaleść odpowiednią drogę, po której nauka jego do umysłu ucznia dojść potrafi.

To też pierwszym i najważniejszym czynnikiem decydującym o tym, czy z ucznia ma się stać machina czy składnica najrozmaitszych wiadomości, albo też istota uzdolniona do samodzielnej pożytecznej pracy jest nauczyciel.

Wobec tak wielkiej odpowiedzialności za wyniki nauczania, musi nauczyciel mieć zawsze na oku, że nauczanie nie jest to wyposażenie ucznia w pewien zasób wiadomości, ale przedewszystkim uzdolnienie umysłu jego, aby mógł w odpowiadających jego potrzebom i zamiłowaniom gałęziach wiedzy orjentować się i praktycznie je do życia stosować.

A zatym poza materjałem naukowym, który powinien mieć znaczenie środka do osiągnięcia powyższego celu, powinno nauczanie zdążać do tego, aby podawane wiadomości uczniowi, stały się jego funkcją umysłową, aby uczeń po za wykorzystaniem ich w życiu mógł na ich podstawie w dalszym ciągu samodzielnie się umysłowo rozwijać i pracować.

Ziller, uczeń Herbarta powiada:

„Wiedza wynikła z życia powinna być dla życia. Bez związku z życiem nie jest ona dobrem kulturalnym dla danej jednostki, ale martwym skarbem.

Jeżeli nauczyciel ma dążyć do udoskonalenia duchowego człowieka, to obok przystosowania go do życia musi jeszcze mieć na celu jaknajwiększe wzmożenie jego energji umysłowej—energji, od której zależy wydajność działania i wartość życiowa człowieka.“

Niezaprzeczalna prawda tych słów wskazuje dobitnie, jak wielką wagę powinien kłaść nauczyciel na owo wzmożenie energji umysłowej ucznia, jak powinien dbać, aby udzielane mu nauki wnikały w umysł jego podobnie jak części pożywne pokarmu zmieniają się w krew i ciało organizmu.

Nauczyciel powinien zatym całą energję, metodę i zdolność nauczania skierować głównie ku temu, aby umysł ucznia zawsze był czynnym, a reprodukcja udzielanych mu nauk nosiła cechy indywidualizmu i samodzielnego, że się tak wyrażę, przetrawienia umysłowego.

Przyznać musimy, że dążenie do takiego celu w nauczaniu należy do najtrudniejszych zadań uczącego, ale przy dobrych chęciach, przy konsekwentnym zdążaniu w wytkniętym sobie kierunku możemy je ostatecznie, jeśli nie w najidealniejszych, to bodaj we względnie korzystnych formach osiągnąć.

Trzy są najwybitniejsze i niezbędne choć stare zasady, które torują nauczycielowi drogę zdążającą do powyższego celu.

Temi są:

1) Zapoznanie się nauczyciela z indywidualnością ucznia.

2) Skierowanie uwagi ucznia na:

a) przedmiot udzielany,

b) na odpowiedzi współuczniów,

c) na odpowiedzi własne.

3) Metoda nauczania czyli sposób wcielania w ucznia udzielanych mu wiadomości.

Pierwszy i najważniejszy czynnik, stanowiący niejako fundament, na którym nauczyciel dążenie swe w nauczaniu opierać może, jest zarazem najtrudniejszym do osiągnięcia. Wymaga on bowiem nie tylko zbliżenia się nauczyciela do ucznia i ciągłej obserwacji objawów jego życia duchowego, znajomości danego osobnika, ale i wielkiej inteligiencji pedagogicznej — w stosowaniu sposobu nauczania odpowiednio do jego cech indywidualnych.

Przedewszystkim leży tu cała trudność w tym, że nauczanie masowe w szkole uwarunkowane jest różnorodnością indywiduów uczących się.

Fakt ten utrudnia poznanie stanu psychicznego, jako też intelektualnego, poszczególnych uczniów i tym samym uniemożliwia stosowanie nauki odpowiednio do ich zasobu sił duchowych.

W pierwszym rzędzie trzeba żeby materjał naukowy, jakoteż wymogi stawiane uczniowi odpowiadały jego uzdolnieniu, ponieważ zarówno przecenianie jak niedocenianie tych czynników wpływa na obniżenie funkcji umysłowych u danego osobnika.

Trudność tę potęguje jeszcze fakt, że zawiązki życia duchowego, nad których rozwojem i usamodzielnieniem ma czuwać nauczyciel, są odbiciem warunków, wśród których dany osobnik żyje.

Przy większej ilości uczniów warunki te przedstawiają się nader różnorodnie i uniemożliwiają stosowanie jednolitych, czy z góry powziętych zasad dla masowego nauczania, a zostawiają nieliczne tylko prawa, które bez względu na cechy indywidualne do uczniów stosować można.

Wszelkie badania zdążające do wyszukania ogólnych praw, dotyczących czyto sprawności umysłowej, czy energji psychicznej, podniecenia sztucznego czy naturalnego lub zmęczenia umysłowego i t. p., nie

przyniosły dotąd żadnych rezultatów, na których by się nauczyciel z całą ufnością mógł opierać.

Potwierdziły raczej, że wskutek nader wielkich różnic indywidualności dziatwy, trudno jest ustalić jednolite mierniki dla ich stanów psychicznych.

Miernikami takiemi mogą być tylko objawy zewnętrzne duszy uczniów, które baczny nauczyciel dostrzec i ocenić potrafi, a następnie odpowiednio się do nich zastosuje.

Jednakże fakt, że zdolniejsze dzieci okazują większą pojemność umyslu, pojętność dla udzielanych nauk i wytrwałość w uwadze od dzieci mniej zdolnych, sprawia największą przeszkodę w nauczaniu masowym.

Nie ulega wątpliwości, że podział dzieci na równorzędne poddziały wedle *podobieństwa ich uzdolnień i ich cech indywidualnych* ułatwiłby znacznie nauczanie i usunął trudności, jakie sprawiają nader odbiegłe od siebie pod względem przysposobień do nauki osobniki.

W szkołach, gdzie są liczne oddziały równoległe możnaby z łatwością klasyfikację taką wedle uzdolnień przeprowadzić, a tym samem osiągnąć pewną jednolitość nauki.

Jakkolwiek i tu jeszcze każda poszczególna indywidualność wymagałaby osobnego traktowania, to jednak przy wielkim podobieństwie przygotowania, możnaby bodaj w ogólnych zarysach jednolite zasady nauczania, jakoteż zakres materjału naukowego z korzyścią dla uczących stosować.

Jednakże dokąd podziału takiego w szkołach naszych niema, nie pozostaje nauczycielowi nic innego, tylko w obrębie swej klasy przeprowadzić taką klasyfikację i odpowiednio do niej ugrupować uczniów.

Już po dwutygodniowej nauce może nauczyciel mniej więcej odróżnić uzdolnienie uczniów i inne ich cechy.

Wedle tego należałoby osadzać najbliżej t. j. w pierwszych ławkach tych, którzy najbardziej potrzebują ciągłej opieki i zajmowania się niemi nauczyciela, zaś dalej tych, którzy okazują większą samodzielność umysłową lub większe zdolności.

Sadzanie dzieci mniej zdolnych obok uzdolnionych jest o tyle niekorzystne, że uczeń słabszy nie mogąc dorównać w nauce swemu koledze, albo spuszcza się na to, że on mu podpowie, albo rezygnuje z możności dorównania mu i opuszcza się zupełnie w nauce.

Zdarza się, że uczeń zapytany nie patrzy na nauczyciela, nie zastanawia się nawet nad pytaniem, lecz zwróciwszy głowę w stronę kolegi, od którego oczekuje podszeptu — stoi bezmyślnie aż mu nauczyciel każe siadać.

To też bywają wypadki, że dzieci rozmaitemi przyrzeczeniami a nawet podarkami zjednywują sobie od współuczniów podpowiadanie.

O ile szkodliwie taki stan rzeczy wypływa na rozwój samodzielności umysłowej nie potrzebuję udowadniać.

Inaczej ma się rzecz z uczniem, który czuje się zdolnym współzawodniczyć ze swojemi kolegami.

Myśl jego wkłada się powoli do samodzielnej pracy, a praca ta staje się coraz wydatniejszą.

Materjał zaś naukowy, czas trwania nauki, jakoteż nauczanie, powinno być określone wedle tej właśnie słabszej grupy uczniów.

Wykład czy pytanie zwracać należy wprawdzie do całej klasy, ale pierwszych odpowiedzi należy żądać od uczniów słabszych, a nie od zdolniejszych jak to zwykle bywa.

Odpowiedź dokładna ucznia uzdolnionego — od-

biera odrazu sposobność do samodzielnego myślenia uczniom słabszym.

Powtarzają oni odpowiedź za nim automatycznie i bezmyślnie.

Pytanie zaś zwrócone do ucznia słabszego, wzbudza w nim przekonanie, że on na nie odpowiedzieć powinien, wzmaga w nim energję umysłową i pobudza do samodzielnej odpowiedzi.

Uczniowie zdolniejsi mają wprawdzie szybszą i dokładniejszą odpowiedź na ustach, ale przysłuchując się mniej dokładnej lub fałszywej odpowiedzi współucznia słabszego wyrabiają w sobie zmysł krytyczny, któremu dają wyraz w poprawieniu lub w uzupełnieniu tamtej odpowiedzi.

Nie zupełnie więc słuszną jest obawa, że przez zatrzymywanie się przy uczniach słabszych zdolniejsi tracą.

Zyskują jedni i drudzy rozwijając samodzielność umysłową, chociaż zawsze pozostanie różnica między pierwszemi i drugiemi w zgłębieniu i w operowaniu przyswojonym sobie materjałem.

Uczniowie zatym mniej zdolni powinni się stać głównym przedmiotem, zdolniejsi współczynnikiem nauczania.

W ten sposób nie wywtarza się też w klasie ów znany każdej z nas zastęp bezczynnych uczniów—tych plag dla uczącego, a zgubnych przykładów dla współuczniów.

Kontrolowani i prowadzeni przez nauczyciela uczniowie słabsi nie mogą odbiedz zupełnie od udzielanych nauk, nie stają się obcemi w klasie, nie mogą być uwolnieni od wszelkich zadań i wyuczenia się lekcji,

Muszą iść wspólnie, łamiąc się z lenistwem czy niedbalstwem.

Nie dochodzą do utraty wiary w siebie, a gdy mimo to słaby lub mało rozwinięty ich umysł nie pozwala im objąć i przetrawić całego materjału, to przynajmniej zapoznają się z nim o tyle, że powtarzając pewien kurs tylko uzupełnią niedokładnie przyswojone sobie wiadomości i tym samym nie będą przedstawiali owego postrachu jako repetenci dla nauczyciela, ale będą pierwszorzędnemi uczniami, mając już podkład do nauki z poprzedniego roku.

W ten sposób powtarzam musi sobie radzić nauczyciel nim władze decydujące zechcą—w zrozumieniu tej kwestji dla dobra nauki i dziatwy, podział dzieci wedle ich największych podobieństw, pod względem uzdolnienia przeprowadzić.

Trudno się w tym wypadku kierować zasadą jakoby jedna lub dwie jednostki o wybitnym uzdolnieniu indywidualnym więcej były warte aniżeli dziesięć miernych. A to najpierw dlatego, że nigdy w młodocianym wieku nie możemy przesądzać czy objawy uzdolnienia będą trwałe i czy przez zbytnie forsowanie w nauce nie nastąpi ich zupełne wyczerpanie.

Czego dowodem są owe liczne cudowne dzieci, które wzbudzały w latach dzieciństwa podziw dla swych zdolności intelektualnych, a przedstawiają w wieku młodzieńczym mierny lub nawet niedołężny materjał umysłowy.

Ponadto, jeśli w klasie jest 40—45 uczniów, jakto przeważnie bywa w szkołach rządowych a nawet prywatnych w Galicji i w Królestwie, to gdyby na tych 40 znalazło się nawet pięć do dziesięciu wybitnie zdolnych, niepodobna poświęcać innych 30-tu, którzy nie mogąc zdążać z tymi 10-ma wysilaliby swój umysł i nie mogąc im dorównać wpadaliby w zupełną apatję.

Reasumując powyższe wywody zaznaczamy, że dla dobra nauki i rozwoju dziatwy należałoby dzieci grupować

w klasach wedle ich uzdolnień, nim to jednak nastąpi, ugrupować je w tej samej klasie.

Materjał naukowy zaś stosować do uczniów mniej uzdolnionych, którzy niestety stanowią przeważnie znaczną większość w klasie.

Liczyć możemy zarazem na to, że umysły wybitne, przez ułatwienie nauki lub zmniejszenie zakresu materjału naukowego nie wiele tracą; *wszak nie ilość, ale jakość przyswojenia sobie* decyduje o korzyściach odniesionych z nauki.

Podkreślam tu jednak raz jeszcze, że podział taki w obrębie jednej klasy na zdolnych i niezdolnych, jakoteż stosowanie się nauczyciela do większości nieuzdolnionych uważam za konieczne zło, które należy na razie tolerować i uważać jako środek zmniejszenia szkód jakie przynosi przeciążenie w razie nieuwzględnienia uzdolnienia dziecka, a co zatym idzie zmechanizowania nauki.

Samodzielność umysłowa, która jest jedynym i najważniejszym celem w nauce może być tylko wtedy osiągniętą, jeżeli dziecko na podstawie własnego rozumowania dochodzi do zakreślonych przez nauczanie wyników. A może to mieć tylko wtedy miejsce, jeśli nauka jest podaną odpowiednio *do stanu umysłowego dziecka.*

Tylko prawidłowy bieg nauki może wzbudzić zainteresowanie się nią ze strony dziecka.

Drugim niemniej ważnym a niezbędnym czynnikiem w kształceniu samodzielności umysłowej jest *uwaga* ucznia.

Ależ tylko nie ta uwaga, która, wywołana obawą przed karą, umartwia dzieci, zmusza je do siedzenia przez całą godzinę, bez ruchu a najczęściej bez myśli. Jakże często szczyci się nauczyciel swojemi uczniami, że mimo obcych osób w klasie, mimo jego zajęcia się

czymkolwiek—dzieci jak drewniane pionki nie okazują znaku życia.

Weszłam raz na lekcję znanej t. zw. wzorowej nauczycielki do klasy. Chłopcy wstali i usiedli w automatycznym porządku.

Rozmawiałam z nią *całą godzinę*, żaden z nich głośnym tchnieniem nie zamącił ciszy w klasie.

Litość mię wzięła na widok tych męczenników, wpatrzonych bezmyślnie w ścianę i robiących wrażenie kołków w płocie.

Zabrzmiał dzwonek, dzieci się nie ruszyły! dopiero na dany znak nauczycielki parami spokojnie wyszli.

Nauczycielka spojrzała na mnie tryumfująco! W czasie przerwy obserwowałam te dzieci: chodziły apatycznie obok siebie i szeptały po cichu, jakby chciały udowodnić, że wraz z ciałem duch ich zesztywniał.

Na pytanie w jaki sposób osiąga ten „spokój,“ powiedziała z zadowoleniem: „boją się!“

U innej równie chwalebnej i rutynowanej nauczycielki zauważyłam, że podczas nauki dzieci w pierwszej klasie (6-letni) trzymały paluszki na ustach.

„Nie mogą przeto rozmawiać“ szepnęła mi nauczycielka z uśmiechem zadowolenia.

Pomijam już fizyczny wysiłek i skutki jakie wynikają z powodu wytężenia mięśni w jednym kierunku, ale zmęczenie i głupkowatość jaka z ocząt tych drobnych istot patrzyła, była wprost wzruszającą.

Innym razem zastępowałam nauczyciela w klasie IV-ej.

Kiedy weszłam do klasy zastałam niezamąconą ciszę, jakkolwiek było w niej około 40 uczniów liczących 10—14 a nawet 15 lat.

Po kilku jednak chwilach zauważyłam, że się

stawali więcej rozmowni, sztywność ich opuszczała i wygląd klasy zmieniał się zupełnie.

Zapytałam się dlaczego w mej nieobecności są grzeczniejsi niż przy mnie?

Na to wstał najstarszy chłopak i wytłumaczył, że nauczyciel każe (komu?) zapisywać każdego przed godziną lub na przerwie jeśli niegrzeczny — a w sobotę zapisany dostaje tyle trzcin, ile razy był notowany.

Ten miły sposób umożliwiał nauczycielowi opóźnianie przyjścia do szkoły bez zwrócenia na siebie uwagi dyrektora, wychodzenia na balkon podczas nauki celem wypalenia papierosa i czytanie przyjemnych książek w klasie, kiedy uczniowie bez zajęcia siedzieli.

Byłam sama obecną na konferencji, kiedy ten nauczyciel odbierał pochwały za wzorowy porządek w klasie.

Podobnych zbrodni mogłabym tu wiele naliczyć.

Tego rodzaju niepowołanych pedagogów mało jest nazwać zbrodniarzami.

Zbrodniarz pozbawia jednostki życia, ten zabija odrazu w kilkudziesięciu istotach życie duchowe i obdarza społeczeństwo skoszlawionemi moralnie przez ciasnotę duszy i rozumu istotami, które stają się klątwą i zaporą dla wszelkiej szerszej myśli postępowej w społeczeństwie, przekazują potomstwu więzy, w których ich duch od młodości został ujęty.

Obawa i korzenie się przed przemocą, brak wiary we własne siły, uzależnienie się od równych sobie towarzyszy—oto skutki moralne takiego postępowania.

Nauczyciel taki winien raczej zostać tresującym lub pogromcą zwierząt, ale nie nauczycielem.

Władze zaś pośrednie i bezpośrednie powinny z całą przezornością pasować *na wzorowych nauczycieli* tych, u których tego rodzaju porządki panują.

Wpływają one bowiem bezwarunkowo na przytępienie i zmechanizowanie władz duchowych ucznia, czego najlepszym dowodem owi uczniowie celujący od pierwszej normalnej do 8-mej gimnazjalnej klasy, znani z tego, że w dalszym życiu wprost niedołęztwo umysłowe okazują.

Powodem tego chyba jest nic innego, jak tylko wada nauczania, brak uzdolnienia do samodzielnej pracy umysłowej.

Te fakty najjaskrawiej ilustrują owe zbrodnie dydaktyczne, które nawet najzdolniejsze umysły do machin automatycznych zniżają.

Pod uwagą ucznia należałoby rozumieć wywołanie u niego takiego stanu, na podstawie którego zdołałby on podawane mu wiadomości przemieniać w funkcje umysłowe, nabyty materjał naukowy przetworzyć w świadomą siłę i materjał duchowy, z któregoby mógł w życiu korzystać.

Ależ uwaga taka nie może być wynikiem *nakazu* z góry lub *przymusu*.

Musi ona wypływać *z zainteresowania się ucznia przedmiotem*, czyli przedmiot musi być przez nauczyciela tak przedstawionym uczniowi, aby się stał podnietą do wzbudzenia uwagi ucznia i tym samym stał się bodźcem do dalszej, samodzielnej pracy w tym kierunku.

Należy też uwzględnić, że uwaga dowolna skupiająca świadomie myśli na jednym przedmiocie, zjawisku, czy zagadnieniu wysila umysł, a więc długo trwać nie może. Jako stan anormalny powinna też tylko w pewnych granicach się pojawiać.

Nadużycie tego stanu może tak osłabić władze duchowe, że do niego na długo albo nigdy powrócić nie będą mogły. Może też wywołać przesyt u ucznia, który

wzbudza na długo, czasem na zawsze obrzydzenie do danej nauki.

To też wywołanie uwagi dowolnej, stan jej natężenia i czas trwania musi być z całą ostrożnością i umiejętnością stosowany przez nauczyciela.

Ribot podaje następujący wzór tworzenia się uwagi:

„Uczynić sztucznie pociągającym to, co nie jest takim z przyrodzenia“ — albo „nadać sztuczny interes rzeczom, nieposiadającym interesu przyrodzonego.“

„Interes zaś powiada Ribot, jest to, co *podtrzymuje czynność naszego umysłu.“*

Podnieta zatym do uwagi powinna i musi wynikać z zainteresowania się ucznia przedmiotem.

Najpiękniejszym wynikiem dla zabiegów nauczyciela jest fakt, kiedy dzieci na głos dzwonka wcale nie reagują, albo mimowolnym okrzykiem „szkoda“ dają wyraz, że żal im się rozłączyć z procesem myślowym, który im sprawiał przyjemność.

Aby jednak tego rodzaju uwagę w uczniu wzbudzić, potrzeba przedewszystkim, aby uczący sam był przejęty przedmiotem, a podając go w zasadniczych typowych zarysach skierował umysł dziecka do zgłębienia go.

Nie przez rozszerzanie, ale przez zgłębianie wiadomości potęguje się uwaga.

Nie pojemność, ale pojętność wiadomości potrafi umysł dziecka zająć i naprowadzić do szukania rozwiązania zagadnień dlań nie wyjaśnionych.

Nie nagromadzenie umiejętności, ale *pobudzenie do zainteresowania się niemi*, oto zadanie nauczyciela, jakie przez wywołanie *uwagi dowolnej* ucznia spełniać powinien. *Gdyż nie w uwadze przymusowej, ale w dobro-*

wolnej wypowiada się wyższość umysłowa człowieka nad zwierzęciem.“ [1])

Uwaga ma wtedy tylko wartość i znaczenie dla nauki, kiedy w największym jej świadomym skupieniu tętni życie umysłowe; kiedy zainteresowanie się dziecka przedmiotem jest tak wielkie, że myśl się odeń oderwać nie może.

Ale ta zdolność zainteresowania ucznia przedmiotem, ta umiejętność uwęzienia jego uwagi—to pchnięcie, że się tak wyrażę umysłów do samodzielnego działania, —zależy w pierwszym rzędzie od inteligiencji pedagogicznej nauczyciela i *trzeciego* najważniejszego czynnika *metody.*

I tu nie ma stałych i niezłomnych zasad, na którychby się nauczyciel opierał.

I tu poraz trzeci powiedzieć nam wypada, że tylko sam nauczyciel, zdążający świadomie do oznaczonego celu, stworzy sobie własną metodę, wyszuka drogi, któremi do umysłu dziecka trafi i wysnuje nić duchową łączącą go z życiem duchowym ucznia.

O jednym musi jednak nauczyciel przedewszystkim pamiętać; mianowicie, że on sam musi przyjąć tylko *rolę impulsu*, *podniety* do wzbudzenia procesu myślowego uczących się.

Rola jego musi być bierną, zaś uczniów czynną.

Czynność nauczyciela powinna być ograniczoną do roli maszynisty, który przez umiejętne odkręcanie kurka, maszynę w ruch puszcza.

Liczne pytania ułatwiające odpowiedź ucznia — zabijają jego samodzielność myśli w zarodku.

---

[1]) Schiller powiada: „In der willkürlichen Aufmerksamkeit spricht sich das Geschlechtę des Menschen aus, hier offenbart sich, dass der Mensch der Wesen ist „welcher will.“

Słusznie twierdzi dr. Gauding:

„Nicht dann ist ein Höchstes erreicht, wenn die Technik des Lehrers wirtuos ist, sondern, wenn der Schüler zum sicheren Besitz einer Technik der geistigen Arbeit kommt.

Pytania naprowadzające nazywa prof. Gauding: „die Intelligenz Tottfragen.“

Dalej mówi: „Bei der Frage wird das Denkziel wom Lehrer gegeben und nicht vom Schüler gefunden.“

Zakres materjału i czas na niego z góry przeznaczony nie powinien krępować nauczyciela.

Trzymając się zasady — „mało ale gruntownie“ nie powinien się posuwać wszerz — nim głębi nie zbada.

Obszerność materjału naukowego należy zmniejszyć tylko do najkonieczniejszych zasadniczych wiadomości, a te gruntownie pojęte usposobią umysł ucznia do dalszego samodzielnego badania.

Podręczniki — ich treść — powinny być tylko dla nauczyciela wskazówkami co do ilości i jakości materjału naukowego, zaś dla ucznia materjałem na którymby się mógł utwierdzać, lub sprawdzać wysnute przed tym wnioski i prawdy naukowe.

Już w samym układzie podręczników szkolnych, objawia się wybitnie dążenie do sprowadzenia materjału naukowego ku typowym zasadniczym pojęciom.

Pojęcia te jednak muszą być gruntownie i jasno przeprowadzone przez nauczyciela tak, aby się utrwaliły jako niezatarte obrazy w umyśle dziecka. Ale obrazy te będą miały wtedy tylko znaczenie dodatnie, jeśli umysł ucznia stanie się tłem, na którym je nauczyciel wywołać potrafi.

Mała ilość takich obrazów będzie miała większą

wartość, aniżeli całe strony niewykończonych szkiców kłębiących się bezładnie w umyśle ucznia.

Streszczając powyższe wywody, możnaby je ująć w następujące krótkie zdania.

Samodzielność umysłowa jest niezbędnym warunkiem bytu i pracy produkcyjnej tak dla dobra danej jednostki jak i jej otoczenia.

Nauczanie zatym powinno zdążać wszelkiemi środkami i sposobami do usamodzielnienia jednostki.

Wszystkie współczynniki nauczania powinny się zogniskować w umiejętnym kierownictwie nauczyciela, dla którego one mają znaczenie środków do osiągnięcia upatrzonego celu.

Unikanie mechanizmu, głównie w pierwszych latach nauki i nakłanianie ucznia przy każdej sposobności do samodzielnego myślenia utoruje dla nauczyciela drogę do powyższego celu.

Z naciskiem zaznaczyć należy, że już w głośnym i wyraźnym wypowiadaniu się ucznia leży pewna siła woli, która odpowiednio ćwiczona doprowadza go do samodzielnej pracy. Również zdawanie sobie przez ucznia sprawy z każdej jego czynności jest już działaniem samodzielnym.

Wdrażanie go do takiego a nie innego postępowania na każdym kroku, doprowadzi niezawodnie do usamodzielnienia jego umysłu.

Ale to wdrażanie zależy głównie od inteligiencji i samodzielności umysłowej nauczyciela.

Adolfina Gorzycka.

Sądy dzieci o samych sobie.

(Dokończenie).

Muszę tu jednak przytoczyć kilka odpowiedzi w całości, by czytelnikowi dać dokładniejszy obraz ich żywego i wymownego charakteru, ich prostoty i szczerości.

Oto odpowiedź bardzo rozwiniętego chłopca:

1. Przez pierwsze półrocze skorzystałem z rosyjskiego bardzo dużo, np. z rozbioru logicznego i z czytania, a to dla tego, że czytywaliśmy w klasie dużo i przeczytane zdania rozbieraliśmy.

2. Jestem słaby z dyktand i z gramatyki, a to dlatego, że na lekcjach nie uważałem.

3. Na lekcjach uważam nie zawsze; jeżeli mam ładna książkę i lekcja jest nudna, wtedy czytam i nie uważam.

4. Jeżeli lekcja rosyjskiego nie jest nudna, wtedy siedzę cicho i uważam, a jeżeli lekcja nudna rozmawiam.

5. Na lekcjach pracuję czasem, ale w domu lekcje odrabiam starannie.

6. Lekcje rosyjskiego lubię, bo jest na niej wesoło.

7. Ocena *ds.* Chciałbym poprawić się z robioru logicznego i gramatyki.

Druga odpowiedź z tej samej klasy.

1. Skorzystałem w rozbiorze, w czytaniu, w wymowie, w pisaniu opowiadań; w gramatyce skorzystałem mało, w rozbiorze skorzystałem dlatego, że przechodziłem to w domu, w wymowie i w pisaniu opowiadań dlatego, że dużo czytałem.

2. Słaby jestem w dyktandzie.

3. Nie bardzo; w ostatnich czasach więcej dla tego że mnie lekcja dawniej nie interesowała.

4. Nie zawsze.

5. Pracuję na lekcjach, domowe roboty odrabiałem nie starannie; w klasie pracuję dlatego, bo wiem że muszę pracować, a w domu nie starałem się dlatego, że chciałem odrobić je jaknajprędzej.

6. Wiersze, opowiadanie, czytanie lubię, gramatyki nie lubię.

7. Na *ds.* czasami źle się zachowuję.

I jeszcze jedna odpowiedź chłopca niesłychanie żywego, zdolnego, sympatycznego trzpiota, który dzięki wysiłkom woli ustatkował się w tej klasie:

1. W pierwszym półroczu skorzystałem dużo z rosyjskiego. Na początku roku nie rozumiałem i nie mogłem płynnie czytać. Teraz i rozbiór lepiej mi idzie. Zawdzięczam to ostremu naganianiu pani J. do pracy.

2. Nie jestem teraz już z niczego słaby, tylko piszę źle dyktando.

3. Na lekcjach pod początek roku siedziałem gorzej nic pod koniec półrocza; teraz się coraz więcej przykładam i czuję, że to mi pomaga do nauki.

4. Na lekcjach nie gadam ponieważ nie mam z kim, i nie przeszkadzam kolegom, bo siedzę daleko od nich, a ja się zawsze odsuwam, bo jak kto siedzi koło mnie, to namawia mnie do rozmawiznia.

5. Lekcje odrabiam w domu starannie, dlatego

że mnie wstyd, jak czego nie umiem, nie chcę martwić ojca złą oceną. Na lekcjach też dość uważam.

7. Zdaje mi się, że zasługuję na *ds*. Uwaga: uczeń poprawił się w drugim kwartale.

Nadmieniam, że w poprzednim zdaniu wyraz *dość* został dopisany nad linją. Widocznie sumienność kazała mu osłabić korzystne dla niego wyznanie. Aby wydobyć z tych zeznań wszystkie podobne subtelne odcienia, tak pięknie świadczące o budzących się w dzieciach błyskach kryształowej prawości, należałoby je reprodukować fotograficznie.

Trzecia klasa chłopców (30) na pierwsze pytanie z jednym tylko z wyjątkiem odpowiedziała twierdząco, pięciu jednak zaznaczyło brak postępów w poszczególnych ćwiczeniach. Każdy wyjaśnił, czemu przypisuje odniesione korzyści lub ich nieobecność, stwierdzając pożytek z czytania, ćwiczeń piśmiennych a przedewszystkim rezultaty wytężonej pracy lub skupienia uwagi. Na ogólną liczbę dwóch nie poczuwało się do żadnych braków; 28 zaś wyznawało. że czują się słabi pod pewnym względem, przyczym zarówno tu jak we wszystkich innych klasach najpowszechniej odczuwane są trudności ortografji. Przyczyny luk w swej umiejętności tłomaczą rozmaicie, bardzo często jednak przypisują je samym sobie. Jeden zaznacza brak cierpliwości, inny brak skupienia uwagi, lenistwo (nie chce mu się czytać), brak pamięci. Jeden wspomina o dawniejszych brakach, z których się poprawił.

Na *trzecie pytanie* dotyczące uwagi, zachowania się na lekcjach i staranności tylko 11 bez zastrzeżeń przyznało sobie wymagane zalety, tylko 2-ch bezwzględnie udzieliło sobie nagany. Większość (17) stawia sobie różne zarzuty, że nie zawsze uważają, że czasem rozmawiają na lekcjach lub nie dość są pilni w domu. Z pomiędzy nich 7-miu przytacza przeciw

sobie podwójne oskarżenie, tak że ich zeznania nie wiele różnią się od tych, co się zganili bez zastrzeżeń. Jeden z tych, co sobie przypisali zarówno uwagę jak pilność, dobre zachowanie się przy ostatecznej ocenie czyni uwagę: „mało pracuję.“ Jestto więc sprzeczność wynikająca zapewne ze świadomego lub naiwnie nieświadomego stwierdzenia niezasłużonej przechwałki. Jeden z uczniów, dodaje do udzielonych sobie nagan następujące komentarze: „nie uważam, bo jestem jeszcze nie bardzo mądry,“ przeszkadzam, „to wynika też z mojej głupoty,“ wreszcie: „nie pracuję, bo jestem leniwym.“ Wprost o lenistwo oskarża się 4 ale wielu nawet przyznając sobie pilność, w końcu przy ocenie wyznaje, że trzeba więcej pracować.

Nie lubi lekcji języka rosyjskiego 3-ch. Jednego nudzi gramatyka, drugi podaje tylko brak zamiłowania, trzeci wini nauczycielkę, że „z małych rzeczy robi duże.“

Z 27 którzy lekcje lubią, każdy w tym lub innym punkcie swej odpowiedzi zaznacza, że lekcja jest zajmująca. Prócz tej przyczyny jednak wielu wymienia i inne. Jeden mówi, że lubi lekcję, gdyż jest słaby. Może miało to oznaczać raczej przyczynę gorliwości niż upodobania, choć nie jest wykluczone, że pokonywanie trudności sprawia dzieciom pewną przyjemność. Jestto rys znajdujący potwierdzenie w wielu zabawach dziecinnych. Pragnienie otrzymania dobrego stopnia nie wyjawił tu ani jeden; naturalnie nie oznacza to, aby dobra ocena nie sprawiała im przyjemności ale przywykli już traktować ją tylko jako znak zewnętrzny, pod którym ukrywa się ważniejsza dla nich korzyść wewnętrzna.

Jeden tylko wymienia jako pobudkę pracy, że ma przejść bez egzaminu. Dziesięciu mówią, że lekcja

jest pożyteczną, ale na ogół określają pożytek w głębszym i szerszym znaczeniu niż chłopcy z klas niższych. I tak jeden „chce być człowiekiem wykształconym,“ pięciu chce „coś umieć“ lub „dużo umieć.“ Dwaj wskazują bardziej bezpośrednie pobudki upodobania; jeden z nich lubi języki, drugi „lubi myśleć.“ To ostatnie wyznanie jest ogromnie ciekawe; niewątpliwie dzieci lubiących myśleć jest więcej, ale rzadkim osobnikiem jest dziecko, które sobie uświadamia tę czysto intelektualną przyjemność.

Żaden nie wymienia podniet estetycznych, żaden również nie wspomina pobudek uczuciowych, nie odnosi upodobania do lekcji do osoby nauczycielki.

Wzrost krytycyzmu zdradza się tym, że tylko dwuch przyznało sobie stopień *dostateczny* bez żadnych uwag, 17 zaś z różnemi uwagami. Z pomiędzy 7-miu, którzy przysądzili sobie stopień *niedostateczny* również tylko 2 nie dodało do niego żadnych uwag. Dwuch nie daje sobie żadnej oceny; wyznają, że nie wiedzą, jak siebie oceniać. Jeden zaś osądził, że wedle własnego mniemania mógłby być *dostatecznym,* ale nauczycielka nie może mu dać więcej niż *nd,* gdyż nie zna jego wiadomości. Objaśnia to tak, że ucząc się w domu, wie i rozumie wszystko, na lekcji „boję się czegoś, drżę i dla tego dostaję *nd.*“ Jeden wreszcie z ustnego wedle własnego mniemania zasługuje na dostateczny, z piśmiennego na niedostateczny stopień. Dołączane do ocen uwagi, głównie stwierdzają potrzebę większej pracy. „Więcej pracować i nieżałować głowy“ pisze jeden. Inni wskazują z czego powinni się poprawić zgodnie ze stwierdzonemi brakami. Jest i taki, który stwierdza, że się poprawił w ostatnim czasie. Jeden wypisuje sobie następującą reprymendę: „leniwy, niestaranny, słaby z wypracowań i dyktand, przeszkadza na lekcjach.“

Trzecia klasa dziewcząt przedstawia na ogół dużo cech interesujących. Widać w niej przeważnie wielką chęć wywnętrzania się, rozlewność uczucia, dość subtelne zastanawianie się nad sobą, i ogólną dążność do szukania w nauczycielce pomocy do zwalczania własnych słabostek, gdyż natężenie woli nie dotrzymuje kroku krytycyzmowi. Te uwagi ogólne bynajmniej jednak nie powinny nasuwać mniemania, że odpowiedzi są jedne do drugich podobne. Przeciwnie różnice indywidualne rysują się dość wyraziście.

Nieomal wszystkie stwierdzają korzyści odniesione z nauki, dość dokładnie zastanawiając się nad przyczynami postępów oraz nad dostrzeganemi brakami. Jedyna która nie odniosła korzyści, również wyjaśnia przyczynę; choć nie znaczy to, by się uniewinniała. Tylko dwie nie mówią, czemu przypisują swoje postępy. Cztery składają je na karb zasług nauczycielki, naprzykład jej cierpliwości. Reszta głównie własnej pracy i uwadze zawdzięcza korzyść z nauki. W niczym nie uważają się za słabe.—2. W pisowni słabych jest 30. Z tych 17 przypisuje to własnemu roztargnieniu, nieuwadze, niezdolności skupienia umysłu. „Nie zdąży się namyśleć“—jedna, dwie mają słabą pamięć, parę przytacza jako powód słabe przygotowanie.

Pod względem pilności, uwagi, zachowania się na lekcjach, 14 niema sobie nic do zarzucenia. Tyleż t. j. 14 jest częściowo niezadowolonych ze siebie, np. chcą uważać ale im się to nie zawsze udaje, „zapominam się, a potem żałuję.“ Jedna mówi, że przeszkadza tylko jednej koleżance, bo z nią rozmawia, druga lubi rysować na lekcji, trzecia zwraca uwagę koleżankom, gdy „robią to co nie trzeba.“

Na pytanie, czy lubią lekcje, wszystkie odpowiadają twierdząco, przytaczając przeważnie po kilka na-

raz pobudek tego zamiłowania. Najliczniejsze są uwagi, że lekcja jest zajmująca (19). Niemal takaż sama ilość dziewczynek (18) chwali nauczycielkę i wyznaje swą dla niej sympatję. Jedne ją *„lubią,“* *„strasznie lubią,“* lub *„kochają;“* inne uznają, że jest „sprawiedliwa i dobra,“ „wesoła na lekcji“ wreszcie—co ciekawe, że „nie pozwala dokazywać.“ Z tych które stwierdzają, że lekcja jest zajmująca, trzy dodają znowu uwagę, że jest cicho na lekcji. W tej klasie jeszcze cztery dziewczynki lubią język, bo ładny i dźwięczny. Cztery nie wiedzą, czemu lubią lekcje.

Uderza tu brak wszelkich pobudek utylitarnych bądź to bliższych, bądź dalej sięgających. Ani jedna z dziewczynek nie myśli o przyszłości, o nauce jako przygotowaniu do dalszego życia i jego obowiązków. Kwestja ważności i użyteczności nauk pobieranych jakoby dla nich nie istniała. Uczą się z przyjemnością lub mniej chętnie ale nie zastanawiają się nad tym, czy i jak tę naukę zastosują, co, jak widzieliśmy, u chłopców stanowi rys nieomal powszechny.

Jako dostateczne „bez zastrzeżeń“ oceniło się 9 dziewczynek, z różnemi zastrzeżeniami 10. Stopień niedostateczny przyznało sobie 13 cie, z tych 9 dodało do niego różne uwagi.

Jedna z dziewczynek przyznając, że jest *niezadawalającą* uczenicą, dodaje w nawiasie drobnym pismem szczerą i naiwną prośbę, żeby jej nauczycielka mimo to dała stopień *dostateczny*. Jedna domagając się uwagi, by pracowała nad ortografją, dodaje: „ale czy mi Pani napisze, czy nie, będę pisała przez całe święta.“ Niektóre wprost domagają się, by im zrobić uwagę, żeby nie gadały na lekcjach, uważały, nie bazgrały niedbale, nie kręciły się i t. p.

Z pomiędzy słabych uczenic niektóre stwierdzają, że się poprawiły. Jedne wyznają: „Ja czasem nie

myślę o lekcji,“ inna się skarży, że umiałaby lepiej gdyby jej koleżanki nie dokuczały i nie przeszkadzały swym śmiechem.

Bardzo liczne są te, które się skarżą na swą kaligrafję, choć wszystkie piszą lepiej i staranniej niż chłopcy z tejże klasy.

Nieodzownym jest i tutaj przytoczenie choć kilku odpowiedzi w całości. Wybór jest trudny, gdyż każda prawie posiada jakieś ciekawe rysy.

M. K. 1. W pierwszym półroczu skorzystałam najwięcej z czytania i opowiadania, gdyż często czytuję. Gramatyka również jest mi nie trudną, tylko często przy pisaniu jestem niemożliwa.

2. Najgorzej jest z ortografją dlatego, że bardzo często jestem nieuważna, dla tego też gdy przeglądam swoje błędy, to aż się sama dziwię, że mogłam coś podobnego napisać.

3. O ile mi się zdaje, to nie przeszkadzam na lekcji i uważam.

4. Gdy w domu robię lekcje, to staram się, aby były odrobione jak najstaranniej, czasami jednak, gdy mi kto przerywa w niej, to wtedy niezawsze porządnie wszystko zrobię, gdyż mię to drażni i wówczas myślę o czym innym. Na lekcji staram się pracować. Lekcje języka rosyjskiego bardzo lubię. Po pierwsze, że lubię ten język, że jest łatwy dla mnie i że cicho jest na nim i bardzo przyjemnie a także, że i nauczycielkę strasznie lubię.

Uważam siebie za uczenicę dostateczną.

T. W pierwszym półroczu, o ile mi się zdaje, zrobiłam postępy. Po pierwsze czytałam dosyć dużo, co mi się przyczyniło do piśmiennego i czytania. Wiele godzin w niedzielę i inne święta spędziłam nad gramatyką powtarzając ją. W lecie też codzień powta-

rzałam sobie gramatykę choć przyznaję, że jej bardzo nie lubię.

2. ? ?

3. Zdaje mi się, że nikomu nie przeszkadzam, bo ostatecznie naprawdę nie mam komu: piec i ściana i ?..

Co do uwagi to: na czytaniu i gramatyce uważam, bo nie wiem słów. Jak zaś dziewczynki pytają się coś takiego, co wiem, to nie bardzo; wtedy zwykle zapisuję zadanie.

4. Jeżeli na lekcji są zadane pytania, to naturalnie przygotowują odpowiedź na każde zawołanie. To znaczy chyba, że pracuję.

W domu nie mam pomocy chyba z gramatyki coś się nauczycielki zapytam i czasami szperam porządnie w słowniku i dobrze się namęczę, nim słowo napiszę lub zdanie ułożę.

Co do pisma to prawdę powiedziawszy czuję wstręt do kaligrafji, ale w ostatnich czasach trochę się poprawiłam.

Opowieści i wierszy uczę się sumiennie, gdyż gdy tak nie zrobię, nie mam spokeju.

Najwięcej ze wszystkich lubię Pani lekcje, bo P. jest tak sprawiedliwa i tak dobra, że *trzeba* lubić tę lekcją.

6. Zdaje mi się, że *jestem ds. ućzenicą* a uwagi: *pismo.*

Z. S. W pierwszym połroczu skorzystałam z gramatyki i z czytania, gdyż starałam się.

2. Najmniej skorzystałam z ortografji, bo chociaż prawidła umiem, to jestem nieuważna i roztrzepana.

3. Na lekcji nie zawsze uważam, koleżankom przeszkadzam, bo nie mogę się powstrzymać od ciągłego wskakiwania.

4. Na lekcjach i w domu staram się pracować,

ale nie zawsze, bo wolę czytać książki; najchętniej odrabia on opowiadania piśmienne i wiersze; ćwiczeń nie lubię.

6. Lubię bardzo lekcje rosyjskiego, bo Panią strasznie lubię, bo Pani jest sprawiedliwa i bo zajmuje mnie przedmiot.

7. Jestem uczenicą dostateczną, ale bardzo nieporządną i nieuważną. Uwagi powinnam mieć następujące: „Powinnaś pisać porządniej, powinnaś więcej uważać, nie być tak roztrzepaną i nie wskakiwać na lekcjach.[1])

Przyrzeczenia i postanowienia u wszystkich tych dzieci zjawiały się względnie rzadko, a jeden przytoczony powyżej przykład jest nawet przez to charakterystyczny, że jest raczej przyrzeczeniem uczynionym sobie samej niż nauczycielce: „Czy Pani napisze, czy nie, pisać będę przez całe święta.“ Ten objaw, uderzający na pierwszy nawet rzut oka tkwi w bardzo głębokiej zmianie stosunku dziecka do nauki. Wszystkie te dzieci uświadamiały sobie zupełnie jasno, że ich postępy a zatym i ocena tych postępów w pierwszym rzędzie od nich samych zależą. Zajmujący wykład, dobra, sprawiedliwa, cierpliwa nauczycielka i t. p. są cenną, może niezbędną pomocą do zdobywania wiedzy i spotykają się z należytą wdzięcznością i uznaniem. Ponieważ jednak istotna korzyść z lekcji nie na stopniu lecz na zdobytej umiejętności

---

[1]) Z żalem wyrzec się muszę roztrząsania ostatniej serji odpowiedzi uczenic wspomnianej poprzednio klasy czwartej. Przyczyniłoby się to znacznie do wyświetlenia i uwypuklenia poruszonych tu pedagogicznych zagadnień. Decydującem jest jednak dla mnie życzenie osoby, której cały opracowany tutaj materjał zawdzięczam.

I. M.

polega, więc kto się nie uczy, nie może korzystać, a najlepsza, *najstraszniej* ukochana nauczycielka nie zrobi z niedbałej dziewczynki lub chłopca ucznia celującego lub choćby zadawalającego. Ponieważ zaś stopień nie jest nagrodą postępów lecz ich miarą „dobra“ i „sprawiedliwa“ osoba nie nazwie dostatecznego niedostatecznym, jak czarnego nie nazwie białym. Jedna jedyna naiwna prośba o ustępstwo jest wyjątkiem potwierdzającym regułę. Za to ileż tu naiwnych i szczerych wyznań w tym rodzaju: „nie przeszkadzam, bo nie mam komu;“ albo jak pisał jeden z chłopców z 2-ej klasy: „że ja tak bardzo pracuję, to nie powiem.“

Nie ulega wątpliwości, że na poprzednio charakteryzowanej pensji dziewczynki przywykły do znacznie poufalszego niż zwykły bezpośredniego z nauczycielkami i przełożoną stosunku, do wtajemniczania jej z całą szczerością w swoje figle i żarciki, bez względu na to, czy się z nich na równi z niemi śmiać będzie, czy też może znajdzie w nich coś niewłaściwego. „Zawsze lepiej, żeby się dowiedziała od nas niż od kogo innego“ mówią. Ten szczegół mam od uczenic klas starszych, co w zestawieniu z odpowiedziami zebranemi w klasach niższych świadczy, że atmosfera szczerości i bezwzględnej prawości jest cechą zakładu, w którym ten system panuje.

Wykazanie zaznaczonych powyżej zmian potwierdza założenie wygłoszone na wstępie, że dodatnich rezultatów nie można oczekiwać bezpośrednio po jednym pedagogicznym eksperymencie, lecz że są one wynikiem całokształtu wychowania.

Naturalnie z góry przypuszczać można, że i w takiej szkole jak dwie powyższe, znaleźć się może a nawet musi pewien procent dzieci kłamliwych, fałszy-

wych, zdeprawowanych ujemnemi wpływami domu i środowiska towarzyskiego. Nie są też wykluczone na tym tle bardzo poważne konflikty i wielce kłopotliwe łamigłówki pedagogiczne. Każde dziecko nie tylko czerpie pewne wpływy ze szkoły, ale też w nią coś wnosi: jego skłonności i narowy, jego przesądy lub umiłowania wpadają do szkolnego zbiorowiska jak wody nadbrzeżne do jeziora. Tam jednak, gdzie brudne dopływy są nieliczne, a cała toń kryształowa, męty szybko na dno opadają. Dzieci przystosowują się do środowiska względnie łatwo. Przykład działa na nie silnie; być wyjątkiem ujemnym, ciemną plamą na jasnym tle, jest rolą trudną, w której nie wielu się utrzyma. To też wyjąwszy typów nienormalnych i zwyrodniałych, wpływowi wychowania, które działa całą siłą harmonijnego i jednolitego środowiska w ciągu dłuższego czasu, nie oprze się żadna indywidualność dziecięca.

Na chwilę wróćmy jeszcze do cyfr. Możnaby i z temi, które przytoczyłam, wykonać wiele ciekawych manipulacji. Ponieważ jednak jakość gra tu większą rolę niż ilość, ponieważ przy znacznej rozmaitości grupowanie musi być niezbyt ścisłe, podaję tu tylko liczbę ogólną ostatecznych ocen odtrącając połowiczne lub wątpliwe. Otóż ogółem przyznało sobie stopień dostateczny 118 dzieci; stopień niedostateczny 46. W tym chłopców: dostateczny 71, niedostateczny 24; dziewczynek: dostateczny 47, niedostateczny 32.

Należałoby to uzupełnić ogólną sumą trafnych, zbyt łagodnych i zbyt surowych sądów, to jednak domagałoby się bliższych objaśnień.

Z kilku bliżej zbadanych przykładów wnosić mi wolno, że dzieci myliły się niekiedy skutkiem nie uwzględnienia pobudek, które kierowały sądem nau-

czycielki. Objektywnie oceniając swą umiejętność określały się naprzykład jako niedostateczne, gdy ona widząc duże starania i szybkie postępy czuła się zniewoloną napisać *ds*, nietylko dla zachęty i nagrody, lecz w przewidywaniu, że dziecko o własnych siłach bez specjalnej pomocy zrówna się z klasą. Mogło się zdarzyć i odwrotnie: względnie zadawalająca ilość wiadomości nie zwiększała się w mierze dostatecznej, lub rezultaty nauki obniżały się w danym okresie w sposób niepokojący. Takie okoliczności nie tłumaczą wszystkich pomyłek, lecz niektóre z nich.

Z drugiej strony—slusznie czy nie—ujemne oceny, które dziecko samo sobie stawia, świadczą już o pewnej szczerości i odwadze, a co najmniej do niej przyzwyczajają.

Dosyć uderzającą jest znacznie wyższa stosunkowo cyfra niedostatecznych ocen u dziewcząt, świadczyłoby to, że one sądzą się na ogół surowiej, co tłumaczy się może poniekąd i okolicznością, iż dana pensja bardziej jeszcze niż szkoła męska oddaliła się od systemu stopni. Inne różnice między chłopcami i dziewczętami sięgają głębiej. Z tych najbardziej uderza zupełne pomijanie przez dziewczęta względów utylitarnych oraz względów na dalszą przyszłość. Tłumaczy się to odrębnym poglądem ogółu rodziców na wykształcenie synów i córek. Każdy chłopiec żyje i wzrasta w tym przekonaniu, że kształci się *na coś*, że nauka jest dla niego drogą do możliwie wysokiego stanowiska lub możliwie szerokiej działalności, wreszcie że zarówno jego powodzenie jak i wartość osobista w znacznej części zależną jest od miary kwalifikacji naukowych, jakie zdobędzie. Rodzice liczą na synów więcej niż na córki biorąc pod uwagę lepsze widoki karjery. Nieraz okazuje się, że rachuby te są mylne;

to jednak nie zmienia tradycją ustalonego poglądu. Dziewczynie trudno jest na mocy otrzymanego wykształcenia zostać *czemś*, zwłaszcza czemś wybitnym a i ten tryumf życiowy przychodzi jej nieraz dość drogo okupywać. To też z edukacją córek nie wiąże się nigdy bezpośrednio ani tyle wyrachowania, ani też tyle marzeń, nadziei, ambicji rodzicielskich. Mimo wszystkich zmian, jakie się na korzyść kobiet dokonały—nauka nie jest jeszcze najlepszym atutem w ich ręku dla zdobycia wysokiej stawki w grze o szczęście. Dla chłopców *obowiązkiem* jest uczyć się — one uważają to jako swoje *prawo*. Stąd płynie ich bardziej bezinteresowny stosunek do nauki ale zarazem i pewna beztroskliwość, która przybiera pozory płytkości i niedojrzałości. Kto wie? Gdyby zebrać analogiczne odpowiedzi w wyższych klasach, możeby się tam znalazły dziewczęta, które uczą się dla pewnego określonego celu; to jednak niezmieniłoby stosunku do stanowiska chłopców, którzy — jak widzieliśmy — już w bardzo młodym wieku wiedzą, że nauka jest pożyteczną i toruje drogę w życiu. Czysto intelektualne zainteresowanie również u nich jest bądź to częstsze, bądź więcej uświadomione. Przewaga estetycznych a zwłaszcza uczuciowych pobudek ze strony dziewcząt tłumaczy się może nietylko kierunkiem domowego wychowania lecz wrodzonemi właściwościami. Uderzającym jest, że u chłopców sentymentalizm bardzo wcześnie zanika, u dziewcząt przeciwnie wzmaga się i trzecia klasa przewyższa poprzednie rozlewnością uczucia. Brak wyznań sympatji dla nauczycielki w omawianej przezemnie klasie IV-ej niczego nie dowodzi; nie było dla nich miejsca w gładkich i konwencjonalnych odpowiedziach tych dziewczynek. Pewnego rodzaju przeczulenie i egzaltację wnoszą dziewczęta nawet w naj-

powszedniejsze stosunki koleżeńskie, przywiązują wagę do mikroskopijnych objawów zmiany uczuć ze strony towarzyszek ławy szkolnej i cierpią nad niemi; a już wprost typowe pensjonarskie jest wynoszenie jednych osób pod niebiosa lub potępianie bez apelacji innych bez powodu, ot, tak na pierwszy rzut oka oraz częste: błyskawiczne zmiany tych pośpiesznych wyroków. Uczucia chłopców są *może* chłodniejsze, ale są stanowczo mniej gadatliwe.

Naturalnie dla należytego uzasadnienia tych twierdzeń należałoby je oprzeć na wszechstronniejszym badaniu.

Aby wyczerpać sprawę odrębności dziewczęcego i chłopięcego typu podkreślę tu dość uderzającą okoliczność, że dziewczynki wiele częściej oskarżają się o roztrzepanie, chłopcy zaś o lenistwo.

Możnaby zaznaczyć, że to nie dowodzi jeszcze względnej słuszności tych zarzutów. Wszak widzieliśmy, że pisząc wiele ładniej i staranniej niż uczniowie, pensjonarki jednak żywo krytykują swą kaligrafję. Tu mamy jednak do czynienia z objawem innej kategorji, jak wnoszę nietylko z objaśnień nauczycielki lecz ze szczegółowych i wyczerpujących wyznań dzieci. Roztrzepanie dziewcząt jest mimowolne; chcą nad nim zapanować, szukają na to sposobu i z żalem spostrzegają, że mimo chęci skupienia myśl się rozprasza. Chłopcy jeśli nie uważają, to odrazu wskazują powód: czytam, rozmawiam i t. p. Natomiast częstsze u nich lenistwo stanowi dziwną sprzeczność z ogólnie odczuwanym przez nich pożytkiem nauki! Dziewczynki pracowitsze i bardziej obowiązkowe, choć dla nich obowiązek uczenia się przedstawia sam przez się mniej poważnie i doniośle, choć żyją więcej chwilą obecną i nie sięgają myślą w przyszłość. I tu i tam

jestto zapewne objaw słabej, wątłej jeszcze woli przybierającej jednak tak typowo odmienne formy.

Pedagoga uderzy jeszcze w tych odpowiedziach znamienne wyznanie tych dzieci, które lubią, gdy jest cicho na lekcji i gdy nauczycielka nie pozwala dokazywać. Istotnie pewien rygor jest dla nich ułatwieniem w nauce i ułatwieniem w życiu. Cisza pomaga skupieniu myśli; gwar i zamęt, którzy dzieci tak chętnie wprowadzają, bawi je; ale także i męczy. Anarchji nie lubią. Byleby tylko ich naturalna żywość znalazła ujście w chwilach swobodnej zabawy, w przerwach i rekreacjach — powaga lekcji stanowi dla nich pożądaną przeciwwagę, a nawet wypoczynek dla nerwów, o ile nie podtrzymuje jej strach.

Ale te dzieci nie boją się. Prawie ani razu wyraz ten nie został użyty czy to przez chłopców, czy przez dziewczynki. Nie boją się i dla tego nie ukrywają, nie kłamią. Śmiało przyjmują na siebie konsekwencje swych błędów, a niepowodzenia szkolne nie zastraszają ich i nie zniechęcają. Było źle, jest lepiej, będzie lub może być jeszcze lepiej. Zgodnie z marzeniem Russa emulują same ze sobą. Jeszcze kilka lat takiej pracy i takiego kierunku wychowawczego, a charaktery się ustalą i wyjdzie w świat kilkaset jednostek zrównoważonych, niezawisłych, prawych i silnych.

Nie mało uwag czysto metodycznych mógłby nasunąć rozbiór danej ankiety z punktu widzenia techniki nauczania. Napotykane przez dzieci trudności w przyswajaniu języka są stanowczo mniej różnorodne, niż uwagi czynione o sobie, a choć pewna ich ilość wynika z jednostronności indywidualnych uzdolnień, znaczuie więcej leży zapewne we właściwościach nauczanego przedmiotu. Również i ogólne upodobanie do lekcji samych przez się niezbyt atrakcyjnych —

znajduje wyjaśnienie w wielu podnoszonych przez dzieci cechach wykładu. Wszystko to jednak schodzi na drugi plan wobec niesłychanej wagi zdobyczy moralnych, jakie w całym zbiorze stwierdzić można.

Dążenie do udoskonalenia i wyszlachetnienia ludzkiego typu w takim systemie wychowania zyskać może potężną dźwignię.

I. Moszczeńska.

Z naszego szkolnictwa.

I. Szkoła w Zgierzu.

Szkolnictwo nasze na całej przestrzeni Królestwa Polskiego rozwija się na pozór w jednych i tych samych warunkach, walczy z temi samemi trudnościami, liczy się z jednemi i temi samemi względami i mniej więcej do jednakowych na pozór rezultatów dochodzi. Jest to jednak złudzenie.

Społeczeństwo, objąwszy szkoły po roku 1905, rzuciło się z zapałem do nadania większości zakładów naukowych trwałej, w miarę sił, materjalnej podstawy, a od kierowników, którym powierzono prowadzenie uczelni, wyraźnie żądało stworzenia szkoły nowej i lepszej. Rzeczywiście, o ile sobie uświadomimy, czego od szkół naszych możemy żądać, przy liczeniu się z trudnościami takiemi, jak wyzbycie się wszelkich praw państwowych, brak sił nauczycielskich, fachowo przygotowanych, niedobory materjalne i t. d. — zgodzić się musimy, że te kilka lat są poniekąd okresem egzaminacyjnym dla społeczeństwa, które przez prowadzenie swej szkoły i opiekę nad nią daje wyraz sprawności społecznej, dojrzałości kulturalnej i dobrej woli w sprawie tak ważnej, jak budowanie gmachu przyszłości, bo tym, a nie czym innym, jest tworzenie i utrzymywanie szkół.

W naszych pismach pedagogicznych spotykamy urywkowe wzmianki o tej, lub o owej inowacji w ja-

kiejś szkole, o tej, lub innej próbie, zastosowania nowych środków pedagogicznych, o posuwaniu się sprawy nauczania w kierunku nowoczesnych, najnowszych wymagań. Wiele szkół naszych stało się warsztatami myśli wychowawczej, gdzie zespół nauczycielski, przejęty zapałem do tej „naszej szkoły,“ która „musi być lepszą,“ roztrząsał sumiennie na wspólnych naradach hasła pedagogiczne, poddawał krytyce te, lub owe zasady i postulaty w celu wyszukania właściwej drogi, jaka do duszy dziecka i do celu nauczania prowadzi.

Gdyby te wszystkie trudy, wszystkie próby, nie błyskotliwe, lecz sumienne, ten cały ogrom mrówczej pracy, zawody i rozczarowania, bolesne często szamotania się w tysiącach wątpliwości częściej na łamach naszych pism echo znajdowały, nagromadziłby się obfity materjał do historji naszego szkolnictwa, w tak dziwnych, bodaj jedynych w świecie warunkach istniejącego, a jednak składającego dowody znacznej żywotności.

Tą myślą ożywiony, a zachęcony odezwą redakcji „Nowych Torów,“ zawartą w tegorocznym słowie wstępnym, pragnę dać obraz życia szkoły handlowej w Zgierzu, licząc na to, że losy i warunki rozwoju żadnej uczelni w kraju nie powinny być dla czytelników „Nowych Torów“ obojętne.

Niewiele jest szkół w Królestwie, które miałyby tyle warunków, odpowiadających ich rozwojowi, jak szkoły handlowe (męska i żeńska) kupiectwa Zgierskiego. Czyste, zdrowe powietrze, łatwość wycieczek i spacerów poza miasto, spokój, panujący w tym niewielkim mieście, brak dystrakcji wielkomiejskich dla młodzieży, brak próżniaczego ruchu ulicznego, wreszcie obszerny własny budynek szkolny z wielką salą rekreacyjną, obszernym dziedzińcem i ogrodem — oto dodatnie strony szkoły, której egzystencja nie należy

do pewnych i łatwych. Rozważmy stan finansów szkoły.

Budżet szkolny, wynoszący 25,852 ruble stanowił utrzymanie 5 klas męskich i 3 żeńskich, oraz wstępnej koedukacyjnej. Z tego za lokal płaci szkoła 3000 rb. Wynagrodzenie za lekcje (16 nauczycieli) pensja dyrektora, dozorcy gmachu, bibliotekarza, sekretarza szkoły, lekarza i 9 wychowawców — razem 20,740 rb.; służba, opał gmachu i remont wynosi 1862 rb.; utrzymanie kancelarji 100 rb.

Pozostałe zatym rb. 100 mają służyć, jako suma asygnowana na pomoce naukowe, z czego wprost niewiadomo, co uwzględnić, czy głód czytających przez sprowadzenie odpowiednich książek, lub map gieograficznych, czy też sprawić szafę do gabinetu przyrodniczego, by mole nie niszczyły okazów, często z wielkiemi zachodami zdobytych.

Na utrzymanie budżetu (idealnego, nie rzeczywistego) w wysokości 23,200 rb. składają się następujące pozycje: wpisowe 13,600 rb., dochód od patentów i świadectw 600 rb., Tow. pomocy dla niezamożnych uczniów 1,500 rb., z zadeklarowanych składek przez osoby zainteresowane losami szkoły 7,000 rb. [1]), z innych źródeł 500. A więc już w założeniu przewidziany jest deficyt 2,652 rb. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że wpisowe zawodzi i z tych, lub owych względów należy odpisywać około 1,000 rb., to budżet należy zamknąć po roku prowadzenia tych dwuch szkół deficytem 3,600 rb.

Wobec tego, że ten deficyt z roku na rok waha się w granicach od 2500 do 3000 rb., i nie jest po-

---

[1]) Liczba zadeklarowana nie odpowiada wpływom rzeczywistym, które wynoszą 5 do 6 tysięcy.

krywany natychmiast przez odnośne grono ludzi, to w ciągu kilku lat szkoła staje wobec długu kilkunastu tysięcy rubli i ewentualności zamknięcia swych podwoi.

Jeżeli dodamy do tego oziębienie się uczuć obywatelskich i kurczenie się kieszeni, to sytuację wypada ratować z krzywdą dla sprawy nauczania przez redukcję lekcji, a więc zmniejszenie pensji nauczycielskich. Tam zaś, gdzie jest liczenie się z każdym groszem, uwzględnia się jedynie najpotrzebniejsze rzeczy szkolne, wszystko zaś to, co jest związane z prawdziwym rozwojem szkoły w postaci niezbędnych pomocy naukowych, ułatwiających pracę nauczycielom i uczniom, jest uważane za zbytek, rzecz niekonieczną.

Zgierz jednak nie daje na szkoły tego, co daćby mógł. Że na liście deklaracji nie widzimy nazwisk niektórych fabrykantów Niemców, (stanowiących przeważną cześć tutejszych przemysłowców), niechętnie, lub zgoła wrogo usposobionych do szkoły polskiej—jest to rzecz zrozumiała, lecz na tej liście nie widzimy także zupełnie tych zamożnych ludzi o polskich nazwiskach, którzy mają się za urzędowych patrjotów, którym frazes o miłości ojczyzny z ust nie schodzi i którzy z nadzwyczajną gorliwością gotowi są zawszo odsądzać innych od miana patrjoty. Dużą liczbę nieobecnych na liście stanowią także zamożni mieszczanie, którzy jeszcze nie dorośli do zrozumienia kulturalnych potrzeb społeczeństwa. Jeżeli dodamy do tego znaczne ochłodnięcie zapału wśród tych sfer, które szkołę popierają, to będziemy mieli całkowity obraz materjalnych warunków, w jakich szkoła egzystuje.

Niemniej jednak praca, choć w walce z poważnemi przeszkodami wre tętnem bardzo ożywionym. Przeszło 200 dzieci czerpie wiedzę w szkole, która,

jako instytucja polska w zniemczonym mieście, jest solą w oku wielu obywatelom.

Wykazy szkolne mówią nam, że 60% dzieci uczęszczających do szkoły pochodzi ze sfer nieinteligientnych. Są to dzieci robotników, lub podmiejskich włościan i kolonistów. Przynoszą one do szkoły język skażony giermanizmami. Dzieci, pochodzące ze wsi, zachowują jeszcze mazurską dobitność i ludową obrazowość w wyrażaniu swych myśli i mowa ich, chociaż też upstrzona zwrotami i słowami niemieckiemi, jest żywą i dość bogatą. Natomiast dzieci proletarjatu miejskiego zdumiewają ubóstwem zasobu językowego, brakiem wyrażeń poza najzwyklejszemi, gwarą powstałą ze zlepku zwrotów mazurskich i niemieckich. Takie wyrażenia, jak: *w sklepie nie dostać*, *komu to należy*, *mój ojciec ma interes* (w znaczeniu sklep), *widziałem go siedzieć na ławce*, *został się siedzieć w domu*, *nie kupiłem ten kujet*, *nie zjadłem ani jedną bułkę*, oraz *stojałem*, *bojałem się*, *całkie miasto*, *uwidział*, *podwyrko*, *czekam za nim*, obok pospolitych błędów, spotykanych wszędzie, są nadzwyczaj trudne do usunięcia i walczyć z niemi trzeba długo i mozolnie. Ubóstwu mowy tych dzieci, (ze sfery robotniczej) odpowiada ubóstwo wyobrażeń, pewne lenistwo myśli i zanik fantazji. Mózg tych dzieci, jak ich twarze blade robi wrażenie niedokrwistości.

W ćwiczeniach wymagających samodzielności myślenia wychodzi na jaw dziwna niezaradność i nieśmiałość.

Obudzenie umysłu dzieci tego typu, podniecenie ich fantazji i wywołanie inicjatywy myślowej wymaga wielkich wysiłków ze strony personelu nauczycielskiego, co tym jest trudniejsze, że dzieci te mają do zdobycia bardzo wiele, umysł ich musi objąć ogromną liczbę nowych pojęć, wyobrażeń, określeń. Operując

niewielką liczbą wyrazów dzieci natrafiają w wypisach na mnóstwo słów nieznanych. Znaczenie wyrazu *jęła* rozumiało w klasie pierwszej 2 uczniów na ogólną liczbę 30,—*współzawodnik* 4, hetman—3.

Dzieci rodziców zamożnych i bogatych, otoczone opieką inteligientnej rodziny, nauczycielek i korepetytorów, mniej mają do zdobycia, lepiej są przygotowane i pracę mają tak ułatwioną, iż zwykle nawet wobec mniejszej pracowitości bez wysiłku podążają za programem.

Trudność pracy nad kształtowaniem młodocianych serc i umysłów powiększa brak ścisłego kontaktu szkoły z rodzicami dzieci. Mając na uwadze doniosłość współdziałania rodziców ze szkołą w sprawach wychowawczych, dyrektor szkoły zainicjował konferencje z udziałem opieki domowej uczniów, lecz te wobec zupełnej bierności rodziców do skutku nie doszły. Ta bierność wyraża się też często w obojętnym traktowaniu zapisów w dziennikach uczniów o ich postępach, lub sprawowaniu. Zdarzają się też, coprawda coraz rzadziej, wypadki zupełnie fałszywego stanowiska rodziców względem szkoły, polegającego na obronie dziecka przed szkołą, niby przed jakąś instytucją karną, nawet przy pomocy kłamstwa. Matka, której doniesiono, że syn, zamiast być na lekcjach w szkole, używał przechadzki po ulicach, twierdziła stanowczo, że syn jej leżał w łóżku chory i dlatego w klasie być nie mógł, chociaż sam uczeń przyznał się później do włóczęgi podczas lekcji. Są to wypadki, gdzie wychowawcy są zmuszeni nietylko dzieci, ale i rodziców kierować na właściwą drogę postępowania.

Obok tych trudności grono wychowawcze musiało prowadzić walkę z t. zw. krwawą literaturą i jej wpływem. Jakżeż ponętnie wygląda dla chłopca, czytującego z upodobaniem utwory Mayne-Reid'a i Coo-

per'a, zeszyt z okładką, na której widnieje postać ociekajacego krwią bandyty z nożem wzniesionym nad ofiarą!

Kupowano też mnóstwo tych Buffalo-Bill'ów, Sherlock-Holmes'ów i t. d. Pojmując szkodliwość czytania tych utworów przez młodzież, wytężono wszystkie siły, aby młodzież do nich zniechęcić i w końcu swego dopięto; walka jednak była uporczywa, gdyż wyżej wspomniane wydawnictwa były często jedyną literaturą rodziców dzieci.

Wpływ piśmideł tych na dzieci, ujemny co do swej strony moralnej, odbił się też w specyficzny sposób i na stylu wypracowań piśmiennych. Streszczając balladę Zaleskiego p. t. „Pielgrzym," uczeń w następujący sposób opisuje zachowanie się podróżnego, szukającego noclegu: „Noc była jakaś *dzika, tajemnicza! Kocim krokiem, ściskając w ręku pałkę, ponuro skradał się* pielgrzym ku zamkowi..."

Opisując polowanie podług „Pana Tadeusza" uczeń konstatuje, że „polowanie się udało, bo psy *wyszpiclowały* niedźwiedzia w kniei." Gdy Lubor (z ballady Zaleskiego) usnął, pisze znów inny, — zeszły się jego *kochanki i zaczęły na niego narzekać.* Oto próbki przejęcia się stylem i ideologją tej krwawej, iście bandyckiej literatury. Dzisiaj jednak usunięto już zupełnie tego rodzaju pokarm duchowy z rąk młodzieży, a zastąpiono go odpowiednim.

Z takiego więc materjału składa się większość uczniów, nad któremi pracować należy. W celu ułatwienia sobie pracy, oraz wyrobienia jednolitości systemu wychowawczego odbywały się pod przewodnictwem dyrektora szkoły konferencje nauczycielskie, na których roztrząsano zagadnienia wyłaniające się ciągle przy praktycznym stosowaniu zasad pedagogicznych. Tematami więc były: sprawa regulaminu szkol-

nego, metodyka nauki języków, sprawozdania ze zjazdów nauczycielskich i t. d. Zagadnienia te wywoływały ożywioną dyskusję, przyczym nieustanna dyffuzja poglądów pozwoliła na zupełne skoordynowanie usiłowań wychowawczych.

Dla szerszego koła słuchaczów, zarówno młodzieży, jak i osób starszych, szkoła urządzała odczyty, bądźto okolicznościowe (o Polu, o Wyspiańskim), bądź luźne (Nerwowość u dzieci i młodzieży szkolnej, oraz jej zapobieganie. Wśród fal i skał (o Bornholmie), O człowieku pierwotnym. O formach powierzchni ziemi i t. d.). Odczyty te, wygłaszane w gmachu szkolnym przez nauczycieli szkoły, lub przez osoby zaproszone z poblizkiej Łodzi, były tłumnie uczęszczane i przynosiły korzyść podwójną: pozwalały promieniować szkole nazewnątrz, niosąc oświatę między ludzi ze szkołą niezwiązanych, a także zapewniały towarzystwu pomocy dla niezamożnych uczniów pewien dochód na opłacenie wpisów.

W obszernym ogrodzie szkolnym znajduje się szereg kwater, przeznaczonych na hodowanie roślin typowych, niezbędnych, jako okazy przy przechodzeniu botaniki. Nauczyciel-botanik ma pod ręką zawsze potrzebne indywidua roślinne, a zaprowadziwszy dzieci do ogrodu jest w możności udzielania im objaśnień, tyczących się zjawisk w świecie roślinnym—na gruncie. Ta sama myśl przyświecała szkole, gdy tworzono akwarjum z fauną i florą stawów polskich, zgromadzoną przez nauczyciela-przyrodnika. Hoduje też szkoła niektóre zwierzęta, jako to psy, kozy, króliki (jest nawet młoda wilczyca z lasów mińskich), dążąc do tego, aby nauka przyrody miała jaknajmniej cech suchej, książkowej teorji.

Gabinet zoologiczny, pozostający pod szczególną pieczą dyrektora szkoły i nauczyciela-przyrodnika,

który z rzadkim zamiłowaniem, znajomością przedmiotu, nie szczędząc trudów i kosztów pracuje nad skompletowaniem zbiorów — przedstawia się okazale. Widzimy tu wypchane okazy ssących: daniela, wilka, lwa nubijskiego, sarny, lisa, zająca szarego i białego, tchórza, łasicy, jeża, nietoperzy i t. d.; przeszło 120 okazów ptaków, oprócz tego ryby, gady, płazy; 850 gatunków owadów, kolekcje korali, bogate kolekcje biologiczne, ilustrujące życie zwierząt i roślin i t. d.

Zwiedzanie gabinetu przez dzieci uważane jest przez nie za pewnego rodzaju uroczystość i za dużą krzywdę uważałby sobie uczeń, któregoby tej przyjemności pozbawiono. Do zbiorów tych szkoła doszła dzięki ludziom dobrej woli, interesującym się szkołą, a po części dzięki pracy nauczyciela, który je wypycha i urządza.

Bibljoteka szkoły składa się z 2545 dzieł w 8674 tomach. Większość tycb dzieł stanowią książki rosyjskie—mniejszość polskie i niemieckie. Bibljotekę tę otrzymała szkoła w spadku po szkole dawnej — stąd taki stosunek. Dokupuje się nadzwyczaj mało—rzeczy najkonieczniejsze. Żeby się łatwiej orjentować w potrzebach młodzieży i w jej upodobaniach bibljotekarz szkolny z jednym z wychowawców ułożyli kwestjonarjusz w sprawie czytelnictwa zawierający 30 pytań. Po uznaniu kwestjonarjusza za odpowiedni przez radę pedagogiczną na umyślnym posiedzeniu, rozdano go uczniom, którzy z ochotą go wypełnili.

Z odpowiedzi na umieszczone tam pytania dowiedziano się, że poważna większość dzieci zaczyna czytać dopiero podczas pobytu swego w szkole, że 4% nie czyta wcale i nie pragnie czytać, że najwięcej cenionemi książkami są śród młodszych: Młody wygnaniec Pieter Maritz, Bajarz polski. a wśród starszych: Trylogja Sienkiewicza, utwory Żeromskiego, Daniłowskie-

go i Turgienjewa i t. d. Podług wykazów szkolnych na każdego ucznia klasy wstępnej wypada 8 przeczytanych książek rocznie, I-ej 12, II—11, III—15,8, IV—17, V—20, VI—19.

Brak bibljoteki publicznej w Zgierzu sprawia, że często książka, wzięta z bibljoteki szkolnej, obiega wiele rąk w mieście, zostaje czytaną przez wiele osób i nadniszczona wraca do bibljoteki; cierpi na tym bibljoteka szkolna, lecz promień wpływu jej wydłuża się przez to znacznie.

Usiłując zapewnić sobie stały wpływ na swych wychowańców, szkoła wzięła w swoje ręce organizację rozrywek, w celu nadania im piętna racjonalności. W ten sposób zwiedzili uczniowie pod kierunkiem dyrektora i nauczycieli wystawę pedagogiczno-rękodzielniczą w Łowiczu, wystawę w Częstochowie, muzeum starożytności Tarczyńskiego w Łowiczu, wystawę pracy kobiet w Łodzi. Pod opieką szkolną młodzież bywa także na przedstawieniach teatru łódzkiego, urządzanych specjalnie dla szkół, lub w kinematografie, przyczym program dostosowany jest zawsze do wieku uczniów. Od czasu do czasu urządzane są majówki w poblizkim lesie, gdzie odbywają się gry towarzyskie.

Tak się mniej więcej przedstawia praca szkolna w zgierskich szkołach handlowych. Dzięki nieustannej czynności i samokontroli wychowawców w postępowaniu z dziećmi udało się dopiąć całkowicie jednego celu, mianowicie pozyskano zaufanie dzieci w zupełności. Stosunek uczniów i uczenic do nauczycieli nosi cechę widocznej prostoty, serdeczności i ufności. Wybryków karygodnych, brutalnych objawów niezadowolenia, lub złośliwości w żartach nie bywa prawie wcale. Dzieci przywiązane są do szkoły, z chęcią pomagają w kompletowaniu zbiorów muzeum szkolnego, dbają o honor szkolny i z nielicznemi wyjątkami pod-

dają się dyrektywie moralnej wychowawców, chętnie też biorą do serca uwagi i rady lekarza szkolnego. Co do postępów w naukach, to wysiłki uczących nie zostały w tym stopniu uwieńczone powodzeniem, z powodu trudności, o których wspominałem wyżej (nizki poziom umysłowy warstw, z których pochodzą uczniowie), jakoteż z powodu ciągłego dopływu słabszych intellektów w Łodzi, gdzie przepełnienie szkół nie pozwala im pozostać i kształcić się na miejscu.

Stefan Pogorzelski.

O ujemnych stronach specjalizacji.

W artykule niniejszym chciałabym zwrócić uwagę świata nauczycielskiego na zwyczaj utarty w szkolnictwie średnim w dobie obecnej, aby każdy nieomal przedmiot nauki i sztuki oddawać specjaliście-nauczycielowi, który nabyć potrafił przez wprawę i czas rutynę wykładania danego przedmiotu.

Jest więc on fachowym nauczycielem, zna swój fach, podobnież jak i w przemyśle; rzemiosłach są fachowcy-znawcy poszczególnych przedmiotów.

Prawa przyrody, prawo biologiczne różnicowania się materji rozciągają się i na świat zewnętrzny. Na polu życia przemysłowego widzimy analogiczne przejawy różnicowania się. Mamy ogromną ilość specjalistów zawodowych, wywołujących podziw niekompetentnych. Jestto wprost zdumiewające ile poddziałów egzystuje np. w pracy krawieckiej. Ile ogniw poszczególnych wytworzyło się i wytwarza, aby przyśpieszyć szybszą i tańszą produkcję jednej choćby sztuki ubrania.

Czy to dobre czy złe trudno o tym sądzić, tak jak wogóle trudno znaleźć sferę bezwzględnego dobra i zła.

Pomimo to tkwi we mnie myśl, że są na świecie rzeczy, mogące uchodzić za absolutnie dobre lub

złe z uwzględnieniem ich stosunku do masy, do dobra ogólnego.

Z powyższego założenia wychodząc, będę mówiła o nauczycielach i nauczycielkach-specjalistach, wykładających w szkołach średnich ze względu na 1) ich stosunek do szkoły, 2) charakter obecnej szkoły średniej, 3) stosunek uczniów do nauczycieli, 4) stan psychiczny i fizyczny nauczycieli-specjalistów. O tym, że mamy przeważnie nauczycieli fachowych, wykładających lepiej lub gorzej swój przedmiot, posiadających umiejętność przelewania zasobu swych wiadomości w głowy uczniów—wiemy wszyscy; jest poniekąd nadprodukcja w pewnych działach specjalności, lecz nauczycieli-wychowawców jest znacznie mniej.

Szkoły żeńskie wprawdzie wprowadziły jeszcze dawniej typ wychowawczyń dam klasowych, lecz punkt ciężkości spoczywa głównie na wykładających specjalistach, a ilość profesorów jest, jak i dawniej, reklamą dla pensji.

Stałego, własnego ciała nauczycielskiego (z małemi wyjątkami) nie posiadają szkoły warszawskie. A już bodaj w nazwie ciało pedagogiczne i w pojęciu szkoły jako *domu* nauki tkwi myśl wytworzona przez logikę życia.

Nauczycielstwo powinno być ciałem, a więc czymś stałym, zrośniętym duchowo i myślowo z danym domem nauki. Ten świat dzieci oddających nam się całkowicie, wstępując do szkoły, powinien mieć nas oddanych mu niepodzielnie w ciągu dnia szkolnego, być częściej z nami i bliżej nas, a to jest niemożliwe wobec dnia szkolnego przeciętnego nauczyciela i nauczycielki, z którego spory procent czasu odejdzie na ubieranie i rozbieranie się, witanie, żegnanie się, przejazd tramwajami i dorożkami i dążenie po piętrach. Wir wewnątrz i zewnątrz, przeżu-

wanie myśli związanych z treścią pracy, pośpiech nerwowy, rzucanie ostatnich odpowiedzi i ciężar ołowiany w całym ciele.

Wobec takich warunków nauczyciel czy nauczycielka są w bezpośrednim stosunku do uczni tylko podczas godzin wykładu i choć radzi spędzamy chwile wolne poza lekcjami z młodzieżą, lecz obowiązek w drugiej, trzeciej, a nawet w czwartej szkole nadają współżyciu szkolnemu piętno chwilowości i pośpiechu. Niema jednym słowem skoncentrowanie się, niema spokoju wewnętrznego, który powinien być w psychice nauczyciela, niema czasu na wyrobienie w sobie sądu i miary w trafnym ocenieniu ucznia.

Taka jest mniej więcej sylwetka nauczyciela i nauczycielki szkoły średniej warszawskiej; co do szkół prowincjonalnych, to pod tym względem dzieje się tam lepiej.

Streszczając sie, poddaję następujące myśli do rozważenia: 1) sądzę, że stosownie do ilości klas w szkole średniej, powinna być ilość odpowiednia (lub i większa) nauczycieli stałych; 2) do klasy 2 a bodaj i 3 może wykładać jeden nauczyciel lub nauczycielka z ewentualnym wyłączeniem choćby jednego lub paru przedmiotów. Niepedagogiczną rzeczą jest, gdy dzieci w klasach niższych widzą co godzinę innego pana lub panią, wkraczającego do nich. Nie zdaje mi się, aby to być miało ze szkodą uczniów, gdy np. nauczyciel matematyk więcej czy lepiej wyćwiczy ucznia w matematyce niż np. w językach lub przyrodzie. Tu chodzi o rzecz ważniejszą, o przygotowanie umysłu do przyjmowania wiedzy, tu chodzi o wyrobienie zdolności do czynnego brania udziału w pracy myślowej. Nie sądzę również, aby nauczyciel czy nauczycielka jednego języka nie potrafili owocnie wykładać i drugiego.

Specjalizacja jest to miecz obosieczny; oddaje

ogromne usługi, każąc nam pogłębiać wciąż jedno łożysko wiedzy, lecz z drugiej strony stwarza pewną ciasnotę w osobniku, daje fanatyków, zamykających oczy na inne, pokrewne światy myśli. My nauczyciele powinniśmy mieć oczy otwarte na całokształt życia umysłowego i nie zasklepiać się w jednej specjalności, aby umieć wskazywać szerokie horyzonty swoim wychowańcom.

W. Strumf.

Odczyty prof. K. Twardowskiego.

Nauczyciel musi posiadać gruntowną znajomość tej nauki, którą wykłada; pozatym jednak powinien wiedzieć, czym jest nauka wogóle, jak się ona kształtuje, czego się od niej spodziewać oraz wymagać można, a czego nie można. Rozumienie zadań nauki wogóle nie tylko da mu właściwy pogląd na jego specjalność oraz na stosunek tej specjalności do innych gałęzi nauki, lecz nada również odpowiedni charakter jego wykładom, uniemożliwi popełnianie całego szeregu zasadniczych błędów w tych wykładach, za które najczęściej odpowiada w przyszłości uczeń.

Filozofja jest nauką o nauce. Nauczyciel zatym powinien uważać studja filozoficzne za jeden ze swych obowiązków. W celu zainicjowania studjów filozoficznych wśród nauczycielstwa polskiego zarządy P. Z. N. i St. N. P. zorganizowały wspólnie cykl 6 odczytów prof. K. Twardowskiego z dziedziny filozofji, które się odbędą w następującym porządku:

19 marca: Określenie filozofji;
20 „ Ogólny pogląd na metodę badań naukowych;
21 „ Psychologja myślenia a logika;
22 „ Myśl i mowa;
23 „ Od czego zależy siła uczuć?
24 „ Rzut oka na filozofję wieku XIX.

Zapisywać się na odczyty można w biurach P. Z. N., (Wspólna 56 m. 5), oraz St. N. P. (Aleje Jerozolimskie 29). Członkowie obu korporacji płacą za cały cykl 1 rb., niecżłonkowie 2 rb.

Odczyty będą się odbywały w sali Towarzystwa Wioślarskiego (Foksal 19) o godz. 5-ej po południu.

Sprawa suplentów w Galicji.

Sprawa „suplentów“ zajęła obecnie wybitne miejsce w dążeniach do prawnej rekonstrukcji szkolnictwa średniego w Galicji. Trudności w jej rozwiązaniu pochodzą stąd, że tkwi ona w niezdrowych stosunkach społecznych i ekonomicznych całego kraju. Młodzież uniwersytecka czuje się zmuszoną do szukania zarobku jeszcze przed ukończeniem wykształcenia fachowego, czemu sprzyja forsowny wzrost szkolnictwa średniego, jako naturalny wyraz potrzeb oświatowych społeczeństwa, wytwarzając tym samym niezwykły popyt sił nauczycielskich, który zespolić można jedynie posługiwaniem się siłami bez wymaganych prawnie kwalifikacji. W rezultacie nauczycielstwo szkół średnich w Galicji składa się w połowie z nieegzaminowanych zastępców nauczycieli — kiedy w prawnej organizacji szkoły średniej „zastępca nauczyciela“ jest wyjątkiem. tolerowanym chwilowo, jako stan przejściowy. I rzeczywiście w innych krajach monarchji zastępcy nauczycieli stanowią znikomy procent ogółu nauczycielstwa. Złe strony centralizmu, braku pełnej autonomji występują tutaj właśnie w całej pełni. Rząd traktuje całą rzecz, jako zjawisko lokalne, przejściowe, a tymczasem w Galicji stosunki w tym względzie od szeregu lat stale się pogarszają. Sprawa „suplentów“ jednak jest kwestją nietylko społeczną, ale i *pedagogiczną*, gdyż połowa nauczycielstwa jest przez to luźnie związana ze szkołą i własną pracą pedagogiczną. Zastępca nauczyciela bowiem ma wszystkie obowiązki i całą odpowiedzialność prawną nauczyciela rzeczywistego, nieposiadając jednakowoż żadnych jego praw, co nieraz powoduje bezsensowe konflikty, wynikające z samego rodzaju jego zajęcia. Nie wolno np. zastępcom nauczycieli (nieegzaminowanym) głosować na konferencjach, ani stawiać wniosków! To też w praktyce nie może się to ustalić. Wogóle do nieegzaminowanych zastępców nauczycieli stosuje się zupełnie przestarzałe rozporządze-

nia. Nie mają dalej możności prawnej obrony; stanowisko jego odpowiada roli dziennego najemnika. Płacę wprawdzie otrzymuje z góry za miesiąc, *zmienną* zależnie od każdorazowej ilości godzin nauczania—lecz wydala go się ze służby bez uprzedniego wypowiedzenia. Ciągle się ich przenosi z miejsca na miejsce bez zwrotu kosztów. Nauczać muszą najczęściej przedmiotów, których nie znają i t. p. Wszystko to ogromnie ujemnie odbija się na ich pracy pedagogicznej i całej szkole. Nauczycielstwo w końcu dostrzegło całą grozę takiego stanu rzeczy i od paru lat prowadzi z rządem usilną walkę o prawno—ekonomiczne wyzwolenie tej części nauczycielstwa, jako kardynalny warunek skutecznej pracy oświatowej. Inna trudność tkwi w tym, że większa część nauczycielstwa „rzeczywistego“ niechętnie się odnosi do tej sprawy z obawy przed obniżeniem swego ekonomiczno prawnego stanowiska (służba się zaczyna od IX rangi!) a zarazem przed obniżeniem poziomu wykształcenia nauczycielstwa (dotychczasowym warunkiem przyjęcia do służby jest egzamin uniwersytecki!) Sprawa więc jest ogromnie skomplikowana. Tym dobitniej uwydatni się na tym tle zasługa Towarzystwa Naucz. Szkół Wyższych, które energicznie zajęło się jej rozwiązaniem. W ostatnim zeszycie Muzeum (luty) są podane uchwały Walnego Zgromadzenia Tow. N. S. W. Domaga się ono szeregu zasadniczych zmian w uregulowaniu stosunków służbowych odnośnie do nieegzaminowanych zastępców nauczycieli, jak np. odnośnej reorganizacji egzaminów kwalifikacyjnych, 3-ch letniego kontraktu służbowego, stałej pensji (znacznie większej od obecnej) w kwocie 2000 koron rocznie i t. d. Wnosząc z dotychczasowej energji, można się spodziewać, że wkrótce uda się Towarzystwu przełamać obojętność rządu. Znamiennym natomiast objawem jest zupełny brak czynnego udziału w tej akcji najwięcej poszkodowanych — samych nieegzaminowanych zastępców nauczycieli, którzy jakby ostentacyjnie z obawy przed swemi przełożonemi, usuwają się od wszelkich obrad nad tą kwestją. Nawet nie pokusili się o stworzenie własnej organizacji—dzisiaj jedynej broni w walce społecznej—a oprócz bezskutecznej petycji do parlamentu (r. 1909) popartej nieodpowiednią liczbą podpisów — nic dla siebie nie starali się zrobić. *Demon.*

Z LITERATURY.

H. Opieński. Chopin. (Nauka i Sztuka, tom X, 1909. Skład główny w księgarni Altenberga we Lwowie, str. 140, ilustr. 74, cena koron 5).

Książka o Chopinie i czasopismo pedagogiczne! Co w tym może być wspólnego? Pytanie takie jest całkiem możliwe. Kultura muzyczna jest bowiem u nas (a zresztą nie tylko u nas) czymś tak dla ogółu obcym, że nie tworzy ona niezbędnej, zdawałoby się, części składowej kultury wogóle.

A jednak właściwa rola w wychowaniu pierwiastka estetycznego, a w szczególności muzyki (nie grania!) zaczyna być rozumianą; co więcej, rozumienie tej idei pociąga nawet za sobą próby wcielenia jej w życie. Miejmy nadzieję, że i pod tym względem będziemy coraz bardziej kroczyli nowemi torami.

Słyszałem niedawno w pewnym bardzo poważnym tewarzystwie, że my swych wieszczów ani nie znamy, ani czcić nie umiemy, nie posiadamy nawet porządnych wydań ich dzieł, statystyka księgarska wykazuje przeraźliwie małe zainteresowanie się ogółu książkami, poświęconemi twórczości naszej wielkiej trójcy: książki te prawie nie są kupowane (szczególnie w Królestwie); w „inteligientnych“ sferach można się spotkać z pytaniem, jak się właściwie mówi: „król duch“ czy „król duchów.“

Jeżeli chodzi o rozpowszechnienie utworów, Chopin zdystansował wszystkich naszych wielkich poetów, zwłaszcza, że język, którym przemawia, ułatwia mu popularność nie tylko w kraju. Gdzie dom, tam fortepian, a gdzie fortepian, tam się znęcają nad Chopinem. Wielkie jednak

pytanie, czy przy całej tej zewnętrznej popularności imienia i pewnej części utworów Chopina, ten czwarty nasz wieszcz narodowy nie jest przez ogół jeszcze mniej rozumiany, a więc i znany, niż tamci poeci, któremi się szczyci, lecz których się nie czyta.

Książka p. Opieńskiego to ani życiorys, ani rozbiór spnścizny artystycznej mistrza, a jednak jest to ściśle i pięknie wykończony wizerunek Chopina i jako człowieka i jako artysty. Autor nie podaje wydarzeń z życia Chopina w porządku chronologicznym, a wybiera i szkicuje dobitnie takie charakterystyczne momenty z tego życia, że staje ono przed nami, jak gdybyśmy je własnemi oglądali oczami; nie spisuje historji poszczególnych arcydzieł (w końcu książki podana jest tablica chronologiczna przed bibljografją), nie przeprowadza pedantycznej niemieckiej analizy, a zarazem daje wyobrażenie zarówno o stawaniu się tych cudów, jak o ich potędze; nie polemizuje nigdzie wyraźnie, a zwalcza razem z tym wszystkim stanowczo szereg niezmiernie utartych błędnych pojęć zarórówno o duszy Chopina, jak o wartości jego dzieł — dość wspomnieć tak utarte frazesy o cechach zniewieściałości w utworach Chopina, o tym, jakoby on był wielkim jedynie w swych małych utworach i t. d.

Niezmiernie miły ton całej książki, pełen czci, lecz nie bałwochwalstwa, dla wielkiego muzyka, ładny, jędrny styl, szereg bardzo głębokich nieraz uwag psychologicznych (stosunek do Georges Sand) wraz z bogactwem treści składają się w tej książce na skończoną piękną całość, z którą nie licuje jeden tylko zewnętrzny drobny szczegół, a mianowicie nie polski, a stale przez autora używany zwrot „ma miejsce.“ Dodajmy, że i zewnętrzna strona świadczy o niezwykłej staranności wydania: druk i ilustracje ładne, korekta świetna.

„Chopin“ Opieńskiego to śliczny pomnik ku uczczeniu setnej rocznicy urodzin artysty. Książka ta powinna się znaleźć w każdym polskim domu, gdzie imię mistrza nie jest używane nadaremno, a przeczytanie jej nie zawadzi i tym, którzy „całego Chopina na pamięć umieją.“

St. Kalinowski.

O książkach dla młodzieży wogóle i o „Wojnie w przestworzu“ H. G. Wellsa w szczególe. Wyd. Gebethner i Wolff. Warszawa, 1910.

„Już pół godziny lektury wystarczy do zaopinjowania, czy książka jest cokolwiek warta, czy też nic“ — powyższy aforyrm Oskara Wilde'a odnosi się więcej jeszcze do literatury dla dzieci i młodzieży.

Chociaż niejednokrotnie już była o tym mowa, warto jeszcze raz sobie uświadomić, że utwory dla młodego wieku nie powinny być w żadnym razie długie, a natomiast każda stronniczka musi obfitować we wrażenia estetyczno-moralne. Od tych ostatnich odróżniać należy sensacyjność, która podniecając chwilowo wyobraźnię nie pozostawia w umyśle nic dla jego rozwoju intellektualnego. Można być gorącym zwolennikiem płomiennych fantazji Wellsa, Verna i t. d, a jednak odczuwać pewne niebezpieczeństwo, jakie wypływa z monopolizacji całej lektury przez ten jej rodzaj.

Opieram się w tym zdaniu na najlepszym wskaźniku, na obserwacji wrażeń samej młodzieży. Książki, o których mowa, są potrzebne i poza mile spędzoną chwilą oddają pewne korzyści stanowczo, tylko muszą być dawane rzadko, rzadziej niż to się dzieje dotychczas. Bo zastanówmy się, jakiż jest to materjał dla ducha, co nowego budzi, co silnego buduje? Coś nie coś, ale bardzo mało. Przytym utwory te z konieczności pisane są stylem reporterskim i estetycznych wzruszeń, no choćby takich, jak po odczytaniu byle wierszyka Konopnickiej—ani śladu.

Nie rugując zupełnie wszystkich wypraw fantastycznych, trzeba je stanowczo i koniecznie przeplatać nietylko poezją i prozą pisaną dla młodzieży, ale umiejętnie wybranemi oryginalnemi ustępami z arcydzieł klasycznych dawnych i współczesnych. Wielkiej wartości musi być glina na gmach przyszłego społeczeństwa. I dlatego nie widzę w tym niebezpieczeństwa, że młodzież, a nawet dzieci, po swojemu odczuwać będą Słowackiego, Mickiewicza, Krasińskiego, Wyspiańskiego, Szekspira, Dantego, Goethego i t. d. Zastrzegam, że mówię o niektórych wyjątkach, nie o całych dziełach.

Niech się młode dusze kształtują w atmosferze górnej, chmurnej. Czasem jedna łza prawdziwego bólu, jedna noc nieprzespana—więcej znaczy od całych aparatów

reguł etyczno-obyczajowych. A przecież nikt mi nie powie, że w zdrowym ciele musi być koniecznie zdrowa i silna dusza, o ile równomierności rostu nie pomożemy.

W dawnych szkołach nie uczono przyrody i źle było, teraz zapał doń wzrósł i ogarnął wszystkich i znowu grozi nam przekroczenie miary. Dziecko musi czuć, że ani natury, ani techniki nie byłoby, gdyby nie istniała jego własna dusza. Człowiek nie jest podporządkowany pod jedno z ogniwek biologicznych, ale wszystkie ogniwa podporządkowują się pod jego duszę.

Zresztą obecnie ludzie dorośli również zatracili miarę w uwielbieniu dla zdobyczy najnowszych w zakresie techniki i wiedzy ścisłej. „Nauka i krytyka współczesna wygnały niejedną allegoryczną postać i wysączyły niejedno źródło poezji. Jowisz gromowładny jest śmieszny, odkąd przypomina Edisona, stokroć potężniejszego między stosami elektrycznemi,“ (Sizeranne). Czasem chciałoby się analogicznie do Towarzystwa „lotników“ i Miłośników przyrody założyć „Towarzystwo przyjaciół Duszy ludzkiej.“ Paradoks ten, jak każdy inny, zawiera przecież w sobie cząstkę prawdy.

W tegorocznym dobytku gwiazdkowym firma Gebethner i Wolff dała nam dwie nowości fantastyczno-awiatorskie. Pierwsza—oceniona w grudniowym zesz. Nowych Torów—Doktór Omega A. Galopina—jest wogóle naśladownictwem Wellsa i Verna, nie dorastającym do swych wzorów.

Druga — świeższa w pomysłach i zajmująca w czytaniu „Wojna w przestworzu“ H. G. Wellsa. W niedalekiej przyszłości toczy się wojna wszechświatowa wszczęta przez niemców. Terenem walki są szlaki powietrzne, a narzędziami strasznego, niespotykanego dotychczas mordu. są najnowsze aeroplany wojenne. Poza tą śmiało pomyślaną fabułą, zastosowaną doskonale do politycznych stosunków mocarstw współczesnych, przedstawione są dzieje przypadkowego bohatera Berta Smallwayse. Zewnętrzna forma książki nie odstępuje od innych egzemplarzy tegoż wydawnictwa.

Uwagi godną jest rzeczą, że młodzież zarzuca, zwła-

szcza pierwszej książce zbyt ogólne traktowanie strony technicznej.

Autorzy będą się musieli liczyć z dyletantyzmem naukowym domorosłych awiatorów, bo jednak, pomimo wszystko, co wyżej jako ideał jest wyrażone, życie płynie, jak chce i należy się spodziewać, żc awiatyka pochłonie i olśni jeszcze niejednego Gabriella d'Annunzio.

Marja Czaplicka.

Stowarzyszenie Szkoły Współdzielczej. Pierwsza prywatna 8-o klasowa Szkoła Komercyjna żeńska A. Phereckiej. Sprawozdanie szkolne za rok 1908/9.

Trzecie z rzędu sprawozdanie ośmioklasowej szkoły współdzielczej zaznajamia nas dokładnie ze swoją pracą i jej wynikami w ubiegłym 1908/9 r. Obfity materjał na 138 stronach podzielony jest na 4 rubryki: 1) środki materjalne szkoły; 2) nauka i wychowanie; 3) sprawozdanie lekarskie; 4) dział informacyjno-statystyczny.

Odsyłając zainteresowanych do tego bezwzględnie ciekawego dokumentu rozwoju naszego szkolnictwa, postaram się podkreślić na nim punkty, posiadające ogólnie pedagogiczne znaczenie. Kurs nauk, w porównaniu z innemi zakładami naukowemi żeńskimi; jest dłuższy o rok trwa więc ze wstępną włącznie lat dziewięć. Program wykazuje bardzo duży zakres nank przyrodniczo (36 godz.) matematycznych (35 godz.), nie mniejszy, niż w odnośnych szkołach męskich, historja ogólna, język i literatura ojczysta są traktowane z należnym jej pietyzmem i zrozumieniem ich kulturalno-rozwojowej roli, z obcych języków doprowadza się do swobodnego rozumienia klasyków. Rysunki, slöjd, gimnastyka, śpiew chóralny są uwzględnione bardzo obszernie: poświęca im się od wstępnej do siódmej klasy włącznie od 7—do 5-u godzin tygodniowo. Liczba godzin tygodniowych przytym nie przewyższa nawet w starszych klasach 31 godzin, w niższych jest oczywiście znaczuie mniejszą (18 g., 26—28 g.). Metodologiczne przeprowadznie tego programu stoi w zupełności na poziomie współczesnych wymogów dydaktyczno-pedagogicznych.

Sprawozdanie wykazuje, że nauczający od najniższych klas stawiają sobie za zasadę i cel: możliwy rozwój zdolności obserwacyjnych i samodzielności myślowej mło-

dzieży, rugując tym sposobem dawny typ biernej, wyłącznie recepcyjnej, „kującej“ umysłowości kobiecej i przyczyniając się do wytworzenia nowej dzielniejszej psychiki żeńskiej, dążącej na podstawie własnych doświadczeń, do samodzielnych sądów i wniosków. Cel ten jasną przewodnią nicią przewija się przez całe sprawozdanie.

Nie dziwi nas wobec tego częste wymienianie w sprawozdaniu metody heurystycznej, jak podstawowej przy nauczaniu na każdym szczeblu. Pozatym zajęcia praktyczne z chemji (we własnym laboratorjnm) i z fizyki (w sali „Uranji“), pielęgnowanie roślin, liczne wycieczki botaniczne, względnie duże zbiory zoologiczne, stosowanie rysunku przy nauczaniu, jako środka odtwarzania widzianego konsekwentnie uzupełniając stosowaną przez wykładowców metodę dla osiągnięcia wyżej wymienionego celu.

Rezultaty, wnosząc ze sprawozdania z ostatniej klasy, są w dużej większości zadawalające, jak ze względu na ogólny rozwój abiturjentek tak i na zasób wiadomości z poszczególnych przedmiotów.

Pozwolę sobie przytoczyć ustęp ze sprawozdania wykładowcy matematyki i fizyki p. Arl. „przez cały rok klasa VIII pracowała nad matematyką z wielkim zajęciem i zapałem‘ dzięki godnej uznania staranności; rezultaty wypadły nadzwyczaj pomyślnie.“ A w innym miejscu, mówiąc o matematyce: „należy się wzmianka pracy uczenic w zorganiyowanym przez dyrektora kółku kosmograficznym, która powstała z inicjatywy samych uczenic.“ Te słowa w zestawieniu z odnośnym ustępem w sprawozdaniu p. Arl z roku 1906/7 [1]) najdobitniej zbijają twierdzenie, że dziewczęta nie lubią nauk matematyczno-fizycznych, nie posiadają w tym kierunku żadnych zdolności i że wobec tego programy matematyki muszą być dla szkół męskich i żeńskich odrębne. Jak widzimy, rezultaty osiągnięte przez p. Ail zadają tym poglądom kłam.

Zdaniem p. Arl jest dla nas tym więcej miarodajna, że jako długoletni nauczyciel przedmiotów matematyko-fi-

---

[1]) „Zainteresowanie się fizyką i znajomość tego przedmiotu, wykazana przez uczenice szkoły, tak w ciągu zajęć szkolnych, jako też na egzaminie ostatecznym upoważniają do wniosku, że przedmiot ten może być traktowany w szkołach żeńskich średnich nie niżej niż w męzkich.“

zycznych w szkole męskiej tego samego typu jak jest szkoła p. Wereckiej, miał możność dokładnego porównania wyników swej praey u chłopców i dziewcząt.

Wymienione, jako punkt trzeci sprawozdanie lekarskie d-ra Winiarskiego jest dla nas podwójnie ciekawym: 1-o ponieważ jest jedynym o ile jest mi wiadomo systematycznym sprawozdaniem szkolnym i II-o ponieważ rzuca jeszcze światło na stan zdrowotny naszej młodzieży ze sfer inieligientnych. Pozwalam sobie zacytować słowa lekarza szkolnego: Klasa podwstępna: duża odsetka, bo aż 71.4% dotknięta była skrofułzmi. 60% miało źle utrzymane zęby; pomimo odwoływania się do rodziców, by udali się do dentystów, pod koniec roku stwierdzono, że odwoływanie się w tym względzie prawie *żadnego* skutku nie odniosło.

Klasa wstępna—prawie połowa była dotknięta skrofułami, a około 30% — dotkniętych chorobą angielską. I w tej klasie ogromna większość uczenic miała zęby w bardzo złym stanie. Zdrowotność następnych klas nie w lepszym przedstawia się świetle — dużo jest krótkowzrocznych, wiele też dotkniętych zniekształceniem kręgosłupa, spowodowanym chorobą angielską. Najkorzystniej przedstawia się w sprawozdaniu lekarskim klasa ostatnia; „odsetka skrofulicznych nieznaczna (11,5). Trzy czwarte uczenic miały zęby zdrowe. Z innycd wad wewnętrznych wymienić należy (anemję (3,8%) wole (3,3). Jak widzimy, zestawiając sprawozdania niższych klas z ostatnią, stan zdrowotny uczenic podczas ich kilkoletniego pobytu znacznie polepsza się. Wobec tego zarzut rzekomego przeciążania dziewcząt zbyt obszernym programem sam przez się upada, nie upada natomiast fakt, że nasze młode pokolenia ze smutnym dorobkiem fizycznym wchodzą w życie. Zwrócenie uwagi społeczeństwa na ten objaw jest ogromną zasługą omawianego sprawozdania (resp. d-ra Winiarskiego),

Z działu statystyczno-informacyjnego chcę poruszyć jeden punkt, a mianowicie: niższe klasy są *przepełnione* nawet i piąta jeszcze: czytamy na str. 184. Ilość uczenic na początku 1909/10 klasa wstępna—30, I—42, II—42, III—40, IV—42, 5—37; liczby mówią wymownie same za siebie. Ponieważ dana szkoła, jak wiadomo, nie jest przedsiębiorstwem handlowym pojedyńczej jednostki, lecz współ-

dzielczą własnością rodziców dzieci, uczęszczających do niej, możemy jedynie wyrazić życzenie, skierowane do społeczeństwa, by przez lepsze materjalne uposażenie szkoły umożliwiła pracę kollegjum pedagogicznemu i poparła jego niezaprzeczone dążenie do podniesienia poziomu średniego wykształcenia dziewcząt w Polsce.

x.

Dr. Jotejkówna. Podręcznik pedologji i psychologji eksperymentalnej. (*Aide mémoire de psych. experimentale et de pédologie*).

W lipcu roku ubiegłego wyszła w Brukselli książka p. dr. Jotejko, stanowiąca podręcznik psychologji eksperymentalnej i pedologji. Jak autorka w przedmowie zaznacza, jestto streszczenie jej wykładów. które prowadzi w seminarjach nauczycielskich (écoles normales) w Mons i Charleroi. Są to szkoły dla nauczycieli ludowych, w Mons—dla kobiet. w Charleroi—dla mężczyzn. Dzięki staraniom komisji administracyjnej obu tych instytucji założono w r. 1906 przy obu szkołach laboratorjum pedologiczne i wprowadzono wykłady psychologji doświadczalnej w zastosowaniu do celów wychowawczych, a kierownictwo powierzono p. Jotejkównie. Książka p, J. stanowi piorwszą część całości, obejmuje tylko badanie zmysłów. Każdy rozdział poprzedzony jest pewnemi wiadomościami o fizjologicznej budowie danego narządu zmysłowego; treść właściwą stanowi przegląd i ocena krytyczna rozlicznych metod doświadczalnych stosowanych przez rozmaitych badaczy, oraz rozpatrzenie wyników tychże badań; rozdziały zakończone są wreszcie bogatą bibljografją dla każdego poszczególnego zmysłu. Książka, jak świadczy tytuł jest jednocześnie podręcznikiem psychologji doświadczalnej i pedologji; z samego jej założenia wynika zatym, że zawiera mnóstwo faktów nie wiążących się ściśle z badaniem dziecka. Ponieważ ramy mego sprawozdania rozszerzyłyby się znacznie uwzględnieniem całości materjału, zajmę się specjalnie przeglądem tych działów, które dotyczą wyłącznie dziecka i rzucają światło albo na naturę czuć zmysłowych dziecka, albo wskazują sposoby ich badania, zajmę się zatym tylko stroną pedologiczną.

Rozpoczynamy od czuć skórnych: dotyku, ucisku, ciepła, zimna i bólu, z których każde, jak wiadomo, posiada oddzielne ośrodki w skórze. Dzięki współczesnemu udoskonaleniu metod doświadczalnych każde z tych poszczególnych czuć badane jest oddzielnie, przy pomocy specjalnych przyrządów. Cyrkiel Webera i esteziometr służą do badania wrażliwości na dotyk; za ich pomocą ustalono dotąd przeciętną wysokość progu wrażliwości, obwód skóry mniej lub więcej wrażliwe, wrażliwość w stosunku do płci, wieku, ras, wreszcie zboczenia patologiczne: nieczułość z jednej—nadczułość z drugiej strony. Esteziometr w szkole oddaje nieocenione usługi w rękach umiejętnego badacza. Mac Donald — w Stanach Zjedn.. Binet — w Paryżu, Schnyten — w Antwerpji ustalili za pomocą esteziometru następujące objawy: a) dziewczęta są wrażliwsze od chłopców; b) dzieci inteligientne wrażliwsze są od mniej inteligientnych; c) dzieci poniżej lat 12 (dziewczęta) i 14 (chłopcy) wrażliwsze są od młodzieży; 4) dzieci klas pracujących są mniej wrażliwe od dzieci klas zamożnych (różnica nieznaczna); c) wreszcie, dzieci ras kolorowych są wrażliwsze [1]) od dzieci należących do rasy białej.

Co do dzieci anormalnych, Ley znalazł, że tylko 50 dzieci na 127 dało odpowiedzi logiczne. Pomiędzy anormalnemi spotyka się często t. zw. automatyzm, t. zn. zwyczaj powtarzania stale tej samej odpowiedzi bez względu na zmiany zachodzące w podniecie; Ley znalazł na 127 anormalnych dzieci, 18 — dających odpowiedzi automatyczne.

Za pomocą esteziometru można również badać stopień zmęczenia umysłowego, gdyż wówczas próg wrażliwości podnosi się. Badacz niemiecki, Wagner, próbował ustalić za pomocą esteziometru stopień zmęczenia umysłowego wywołanego poszczególnemi naukami. Po każdej lekcji badał dzieci i na zasadzie otrzymanych wyników dał następującą klasyfikację wykładanych przedmiotów: najbardziej męcząca matematyka, dalej łacina, grecki, gimnastyka (niemiecka), historja i gieografja, języki żywe, historja naturalna, rysunek.

---

[1]) Mówi się tu ciągle o wrażliwości na dotyk.

Badania Schnytena wykryły stały przyrost zmęczenia umysłowego u dzieci w ciągu roku szkolnego, z małym odchyleniem przypadającym na okres wakacji świątecznych na Boże Narodzenie i Wielkanoc. Z rezultatów otrzymanych dotąd przez badaczy można już obecnie wyciągnąć pewne wskazówki praktyczne i kierować się niemi przy układaniu planów, określaniu długości lekcji i odpoczynków i t. p. Hoffman w r. 1883 badał u dzieci zmysł kształtu (sens stereognostique). Robił doświadczenia na dzieciach 2—4 letnich dając im do rozpoznawania za pomocą dotyku drewniane bryły gieometryczne: sześcian, kulę, stożek, piramidę i przekonał się, że dzieci powyżej lat 2 z łatwością odróżniały kształty za pomocą dotyku. Badaniami tego rodzaju zajmowali się następnie: Binet, Claparéde i Toulome. Czucia związane z kształtem należą do czuć podstawowych, życie codzienne dostarcza nam ich bardzo dużo; przykład Laury Brigmann dowodzi wymownie, czym czucia te stać się mają dla życia intelektualnego. Kształcenie i ćwiczenie zmysłu tego posiada ważną doniosłość, trzeba zatym ćwiczyć dzieci w rozpoznawaniu kształtu, ciężaru, stopnia temperatury, materjału — za pomocą dotyku. Celowi temu doskonale odpowiada gra pomysłu Seguin'a, nazwana po francusku „jeu de la corbeille;“ dziecko, mając oczy zawiązane, czerpie z koszyczka napełnionego różnemi znanemi przedmiotami codziennego użytku jak: butelki, ołówki, klucze, zegarek, łańcuszki, trąbki, piłki i t. d. Koszyczek nakryty jest serwetką; dziecko wyciąga z pod serwetki pojedyncze przedmioty, maca je i nazywa. Oznaczać należy czas, niezbędny do rozpoznania przedmiotu. Pośrednio na rozwój sprawności dotykowej wpływa rysunek metodyczny, modelowanie i wszelkie roboty ręczne. Badania nad bólem, któremi zajmowali się Mac Donald, Lombroso, Hoerzlin i inni, dały również pewne wyniki co do czucia bólu u dzieci. Pomijając niemowlęta, u których czucia bólu są bardzo przytępione, skonstatowano, że wrażliwość na ból zmniejsza się z wiekiem. Wedle badań Swifta (Stany Zjednoczone) dzieci młodsze wrażliwsze są na ból niż starsze, dziewczynki wrażliwsze od chłopców, dzieci inteligientne — od mniej inteligientnych. Te same wyniki osiągnęła Miss Carman, badając 1507 dzieci ze szkół w Michigan.

Badanie zmysłu mięśniowego dostarczyło ciekawych wyników. Charpentier opisał w r. 1891 pewno złudzenie mięśniowe, noszące odtąd nazwę „złudzenia Charpentiera.“ Polega ono na tym, że dwa ciężary jednakowej wagi wydają się niejednakowo ciężkie, jeśli się różnią wielkością: mniejszy wydaje się cięższym. Jestto jedno z najsilniejszych złudzeń znanych psychologom, utrzymuje się ono nawet wówczas, gdy osoba badana wie o tym, że oba przedmioty są tej samej wagi. Flournoy dał objaśnienie tego złudzenia: widok większego przedmiotu nasuwa przypuszczenie większego ciężaru, stąd pochodzi silniejsze napięcie mięśni, przygotowanie większej ilości energji. Tymczasem, ponieważ oba przedmioty są jednakowo ciężkie, część przygotowanej energji zostaje niezużytkowana i przedmiot wydaje się lżejszym. Ulegamy więc w danym wypadku sugiestyjnemu działaniu wrażeń wzrokowych. Dressler (1894) przekonał się, że złudzenie to silniejsze jest u dorosłych niż u dzieci, u dzieci poniżej lat 7 wcale nie występuje. Ustalono również, badając 173 dzieci, że złudzenie silniejsze jest u dzieci inteligientnych słabsze w mniej inteligientnych. Demoor i Daniel (1898) badali pod tym względem dzieci anormalne. Wśród dzieci anormalnych odróżnić należy 2 główne typy: 1) dzieci zatrzymane w rozwoju (arrierés pédagogiques) których umysłowość nie przedstawia żadnych zaburzeń poważnych ani zboczeń; 2) dzieci niedorozwinięte, (anormaux médicaux) na tle zaburzeń głębszych; tu należą idjoci, głuptacy, demenci. Otóż badania Demora i Daniela ustaliły, że idjoci nie doświadczają złudzenia; 370 dzieci z pośród badanych dzieci anormalnych doświadczyło złudzenia, 10-ciu nie miało go wcale. Okazało się, że te ostatnie należały do idjotów pierwszego stopnia, podczas, gdy reszta, były to dzieci tylko zatrzymane w rozwoju (arriéres pedagogiques). Jak wytłumaczyć związek między doświadczanym złudzeniem a stanem umysłu dziecka? Przyczyną jest tu wadliwa asocjacja pojęć: dzieci-idjoci nie potrafią powiązać pojęcia o większych rozmiarach przedmiotu z pojęciem większego ciężaru. Na ten temat powstała bogata literatura; wszyscy pedolodzy i wielu bardzo psychologów zajmowali się złudzeniem Charpentiera, mamy w tej dziedzinie prace Binet'a. Claparéde'a, Demoor'a, Flowmoy'a, Schnyten, Van Bierlieta i w. in.

Przechodzimy do badania smaku. Dzieci posiadają od urodzenia wrażliwość smakową dość silnie rozwiniętą. Podług Preyera u niemowląt zjawiają się najpierw czucia smakowe; nawet dzieci przedwcześnie urodzone reagują na smaki, o czym przekonano się, kładąc im do ust pewne substancje o smaku charakterystycznym. Niemowlęta postrzegają gorycz w roztworze 3—5%. Każdy nowy, nieznany poprzednio smak wywołuje u dzieci powyżej 6-ciu miesięcy grymas podobny do zdziwienia, chinina i ocet— wywołują grymas niezadowolenia. De Mattei określił pobudliwość smakową u dzieci w zależności od płci i wieku; wedle jego danych pobudliwość powiększa się z wiekiem i wrażliwość staje się subtelniejszą. Kształcenia smaku nie należałoby zaniedbywać, ma ono pewne znaczenie dla hygieny. Upodobania do pewnych potraw opierają się po większej części na przyzwyczajeniu, dowodem czego zwyczaje kulinarne różnych ludów. Można więc wyzyskać tę właściwość i wyrabiać w dzieciach upodobania do potraw zdrowych i pożywnych, budząc jednocześnie wstręt do produktów szkodliwych jak tytoń, alkohol i t. p.

Badanie węchu posiada wielką doniosłość z punktu hygjeny, gdyż zboczenia w tej dziedzinie mają często podkład chorobliwy.

Pierwszorzędne znaczenie dla pedagogji ma badanie słuchu u dzieci, to też w szkołach miejskich Brukseli jest ono w połączeniu z badaniem wzroku obowiązującym. Ustalenie pobudliwości słuchowej u dzieci jest ważnym z wielu względów. Zdarzyć się może, że dzieci o słuchu przytępionym przypadkowo umieszczone być mogą w ostatnich rzędach ławek, nie słyszą wtedy tego, co mówi nauczyciel i nie robią postępów. Jeśli należą przytym do typu słuchowców, straty będą niepowetowane prawie „słowo żywe“ bowiem utrwala się w ich pamięci daleko lepiej niż tekst drukowany. Przytym dzieci stale narażone na „niedosłyszenie“ słow nauczyciela tracą w końcu zainteresowanie, obojętnieją dla nauki i przestają uważać.

Na zasadzie danych statystycznych obliczono, że przynajmniej u $^1/_4$ uczniów spotyka się zboczenia słuchowe; z tych 40% jest uleczalnych; dodać należy, że zboczenia słuchowe nieleczone mają własność zaostrzania się, szkoła ma więc obowiązek czuwania nad słuchem dzieci,

a tymczasem zdarzało się niejednokrotnie, że dzieci o słuchu przytępionym zaliczane bywały do anormalnych!

Do względów hygienicznych, przemawiających za badaniem słuchu, przyłączają się jeszcze względy pedagogiczne: ustalenie stopnia wrażliwości słuchowej jest konieczne przy wyborze zawodu: muzyk powinien posiadać zdolność rozpoznawania interwalów muzycznych, lekarz posiadać musi słuch bardzo subtelny i umiejętność rozróżniania wysokości tonu. Można stosować pewne ćwiczenia dla rozwinięcia słuchu; np, kazać rozpoznawać dźwięk różnych przedmiotów jak: dzwonka, grzechotki, świstawki, monety; kluczy i t. p. Ćwiczenia te dobre są dla dzieci anormalnych; podług Ley'a 10% dzieci anormalnych nie rozpoznaje dźwięku przedmiotów pospolicie znanych. Niemowlęta rodzą się głuche, lecz jestto głuchota chwilowa, trwająca kilka godzin lub parę dni. Równie ważnym jest badanie wzroku u dzieci, gdyż zdarzyć się może toż samo co ze słuchem, a mianowicie. że dzieci krótkowzroczne umieszczane będą w ławkach oddalonych i nie zobaczą nic z tego, co nauczyciel rysuje lub pisze na tablicy, co zwłaszcza dla „wzrokowców“ jest stratą niezmiernie doniosłą. Badanie wzroku zatym winno być rokrocznie powtarzane w klasach. Faktem jest ustalonym przez badaczy, że krótkowzroczność wzrasta w miarę pobytu w szkole; w Wrocławiu przeprowadzono badania na 10,000 dzieci, przyczym okazało się, że w klasie najniższej było 20% krótkowidzów, w klasach wyższych ilość ich stopniowo wzrastała, aż w końcu w ostatniej klasie doszło do 58%!

Krótkowzroczność pospolitsza jest w szkołach miejskich niż w wiejskich. Zdaje się, że statystyka nigdzie nie podaje cyfr tak wysokich jak w Niemczech, gdyż niemcy posiadają dziedziczną predyspozycję do krótkowzroczności, zaostrzoną jeszcze czytaniem alfabetu gotyckiego. Jako główne przyczyny krótkowzroczności szkolnej zaznaczyć można między innemi: zwyczaj oglądania przedmiotów w zbytecznym przybliżeniu, niedostateczne oświetlenie lokalu szkolnego, wadliwe umieszczenie ławek i t. d.

Niemowlęta widzą odrazu światło, którego początkowo unikają. Preyer dowodzi, że nowonarodzone dzieci mają t. zw. „fototobję,“ czyli wstręt do światła. Po kilku tygodniach oczy dziecka mogą już dłużej spocząć na świe-

cących przedmiotach. Pole widzenia początkowo również jest ograniczone, — dziecko widzi przed sobą tylko w linji prostej, z czasem dopiero zjawia się koordynacja mięśni ocznych, co pozwala dziecku objąć wzrokiem daleko większą przestrzeń. Niewiadomo dokładnie kiedy dziecko zdobywa zdolność rozróżniania barw; według Preyera i Bineta zdolność ta rozwija się w 2—3 latach, po niej zjawia się pojęcie kształtów. Pojęcie przestrzeni również stopniowo rozwija się u dzieci, to samo zresztą zauważyć się daje u ślepych od urodzenia: po operacji, która przywróciła im wzrok wykazują brak pojęcia odległości, które zjawia się stopniowo.

Sprawozdanie to przerasta rozmiarami miarę zwykłego sprawozdania. Chciałam zatrzymać się dłużej nad książką jakiej brak zupełnie naszej pedagogicznej literaturze, chciałam zainteresować nią nasz ogół nauczycielski, który znajdzie w niej niewątpliwie bardzo duży zasob naukowego materjału, obok cennych wskazówek praktycznych. Niektóre zawiłe metody badań przystępne są tylko dla wytrawnych eksperymentatorów, obok tych jednak istnieją sposoby zupełnie proste, nie wymagające kosztownych i zawiłych w budowie przyrządów, i nie przedstawiające wielkich trudności technicznych. Tu należy np. badanie słuchu przy pomocy zegarka kieszonkowego, badanie krótkowzroczności za pomocą specjalnych tablic. (echelle optometrique de Monoyer) badanie poczucia barw i t. p. Badanie te dokładnie i szczegółowo traktowane są w książce p. Joteyko, doskonale zapoznać się z niemi można, a pożytku—dowodzić nie potrzeba.

Marja Lipska Librachowa.

Alfred Binet, dyrektor laboratorjum psychologicznego w Sorbonie. Współczesne poglądy na dziecko. (Les idees modernes sur les enfants) Paryż, 1909. Grudzień, str. 344.

Niema już obecnie potrzeby przekonywać nikogo, iż pomiędzy stanem mózgowia, system nerwowym a inteligiencją zachodzi stosunek prosty. znaczyłoby to wyważać drzwi, które już są otwarte. Zarówno i to jest dla nas jasną prawdą, iż by poznać dokładnie życie umysłowe należy dokładnie znać życie ośrodków nerwowych. Postępując po tej drodze doszli psychologowie do dokładnej zna-

jomości mechanizmu aktów psychicznych. Za pomocą metod naukowych, ścisłych udało się poznać pamięć, uwagę, wyobraźnię, zdolność rozumowania, wnioskowania, jednym słowem prawie wszystkie funkcje umysłowe. Nowa ta gałęź wiedzy w zastosowaniu do pedagogiki otrzymuje rozmaite nazwy—pedagogji naukowej, doświadczalnej, psychologicznej, fizjologicznej, aż wreszcie ukuto nowy wyraz—pedologja.

Otóż pedologją zajmowano się najwięcej w Ameryce, gdzie znalazła i gorących zwolenników i przeciwników, dużo bardzo w Niemczech, mniej we Francji. Znacznego rozgłosu na tym polu nabrał Alfred Binet, profesor psychologji doświadczalnej w Sorbonie. W książce swej p. t. „Les idées modernes sur les enfants" ogłasza rezultaty swej własnej 30-letuiej pracy z uwzględnieniem tych prac innych uczonych niemieckich i francuskich, które jako wartościowe uznaje.

Książka ma na celu dostarczenie licznych praktycznych wskazówek dla nauczycieli i wychowawców, wskazówek opartych na wynikach badań psychologji doświadczalnej. Z tego właśnie względu warto zaznajomić ogół nauczycieli z treścią książki.

Ponieważ wychowawstwo jest dziedziną niezmiernie obszerną, autor ogranicza się do poruszenia trzech kwestji: Programy. Metody nauczania. Uzdolnienie dzieci.

Programy po największej części narzucone są z góry, zależne są od panujących ideałów wychowawczych, zmieniają się zależnie od czasu, środowiska, potrzeb i dążeń społecznych, a nawet od formy rządu.

Pod nazwą metody autor rozumie całą organizację szkolną, a więc seminarja, czas studjów, ilość godzin lekcji w szkole wakacje, sposoby nauczania: metoda werbalistyczna, metoda czynna i t. d. Dwum tym działom autor poświęca niewiele miejsca, książka całkowicie prawie poświęcona jest rozpatrywania wrodzonego uzdolnienia dziecka. Badając dzieci przeważnie w wieku elementarnego kształcenia, bo od lat 6 do 14 stara się Binet poznać je sam, a poznawszy udziela wskazówek i sposobów nauczycielom do poznawania dzieci. A jest to dziedzina dotąd zaniedbywana, największą troską nauczyciela jest nauczyć, mniej jego obchodzi pojętność dziecka, jego zdolności i charakter. Dla mało uświadomionego nauczyciela klasa jest

gromadą, wśród której nie wyróżnicowuje jednostki, żąda jednakowego wysiłku od wszystkich uczniów, postępy ocenia jedną miarką. Nowoczesna pedagogja wymaga, by nauczyciel nietylko nauczał, ale i obserwował ucznia. By umieć obserwować nauczyciel musi znać psychologję dziecka.

Dziecko w szkole. Cała działalność wychowawcza dąży w jednym zasadniczym kierunku, w kierunku przystosowania jednostki do jej środowiska, Skoro mamy wydać sąd o pewnym systemie wychowawczym, musimy, wychodząc z tego założenia, przyjrzeć się, czy ów system wpłynął w jakikolwiek sposób na dobro społeczne. Lecz tutaj przybliżona ocena nic nam nie da. Należy pójść w życie za uczniami, przekonać się do czego okazali się zdolnemi. Wprawdzie dotąd brak podobnych dociekań, lecz autor przepowiada ich rychłe narodziny. Cechą znamienną zapowiadającą nadejście nowej epoki w,wychowaniu widzi autor we wzrastającej wciąż liczbie szkół zawodowych. w zmianach programów w kierunku praktycznym. Zczasem porzuconą zostanie myśl wzniosła wprawdzie, ale bardzo akademicka, iż wykształcenie jest dobrym samo w sobie. (Autor ma na myśli nauczanie ludowe). Skoro więc elementarne nauczanie ma być środkiem a nie celem, więc musi być zmienne zależne, od jednostki, jej temperamentu, warunków ekonomicznych i kulturalnych. Miejsce abstrakcyjnych programów zajmie nauczanie z pewnym określonym celem. Dopóki nie nastąpią te błogosławione czasy musimy oceniać ucznia według stopnia jego wiadomości, uważając za najlepszego tego, który przyswoił sobie największą ilość podawanych wiadomości.

W celu skontrolowania wiadomości uczniów, ułożyli Binet i Vaney metodę, zawartą w dwuch zasadniczych uwagach: 1) egzamin nie może być przypadkowy, intuicyjny, a składać się powinien z szeregu pytań o stałym brzmieniu. Trudności w pytaniach są stopniowane. Jako jednostkę oceny przyjmują przeciętną ilość wiadomości dla dzieci jednakowego wieku, pozostających w jednakowych warunkach społecznych, uczących się w jednej szkole. Tutaj autor wydziela trzy kategorje: uczniów przeciętnych, pozostających w tyle i wybiegających naprzód. Autor ustala spostrzeżenie, iż dopiero 10 lub 11 letnie dzieci czytają płynnie i zrozumiale.

Korzyści z poznania stanu fizycznego ucznia.

Jakkolwiek pomyślny stan zdrowia nie znaczy to samo, co siła fizyczna, jednakże gdy chodzi o dzieci, zdrowe dziecko jest najczęściej i silne. Bardzo często wszelkie usiłowania nauczyciela pozostają bezowocne, potrzebną okazuje się pomoc lekarza, otóż ta pomoc lekarska powinna być bezpłatną (dla biednych) i niejednorazową.

Niedorzecznością jest żądać jednakowego wysiłku mięśniowego od dzieci słabszych i silniejszych. Na zasadzie licznych doświadczeń autor twierdzi, że dzieci dobrze rozwinięte fizycznie, dają większą odsetkę inteligientnych, aniżeli słabe fizycznie. Jednakże inteligiencja nie pozostaje w stosunku prostym do zdrowia, nic stanowczego dotąd ustalić się nie da. Nędza fizyczna idzie w parze z nędzą społeczną.

Autor podaje przyrządy do pomiarów rozwoju fizycznego: wagę, dynamometr, spirometr, miarę wzrostu.

Ponieważ nauczanie odbywa się wzrokowo i słuchowo, nauczający powinien przedewszystkim przekonać się, czy jest widziany i słyszany przez uczniów. Ustalono nader smutny fakt, iż prawie połowa uczniów ma wzrok nienormalny, a co jeszcze smutniejsze, iż zło wzrasta wraz z okresem czasu, przebytego w szkole.

Z tejże samej racji konieczny jest i egzamin słuchowy. Niemiecka ankieta szkolna znalazła, iż 25°/₀ uczniów ma słuch nienormalny. Słuch uważamy jako normalny, jeżeli badany słyszy szept na odległości 5 metrów.

Inteligiencja, *pomiary*, *kształcenie.*

Postępy ucznia dowodzą jego inteligiencji. Bardzo często uczeń nie robi postępów, jest wiecznie ostatnim w klasie. Otóż czemu przypisać takie stałe niepowodzenie? Nierzadko przyczyna leży w złym stanie zdrowia ucznia, lecz skoro okaże się, iż dziecko jest fizycznie rozwinięte normalnie, wtedy przyczyny szukać należy w upośledzeniu inteligiencji. Autor zatrzymuje się na wypadkach charakterystycznych, gdy uczniowie pracują, wysilają się, a bez rezultatów. W jednym wypadku uczeń był za mało przygotowany do danej klasy, w drugim był za młody, w trzecim był zacofany w rozwoju, pozostawał w tyle za kolegami o jakie trzy lata.

Pomiędzy dziećmi nieinteligientnemi należy wyróżnić:

dzieci zdradzające ogólne obniżenie zdolności umysłowych i dzieci zdradzające poszczególne braki.

Ponieważ dzieci wykazują taką rozmaitość stopni inteligiencji, koniecznym okazuje się oprócz badania pedagogicznego i badanie psychologiczne.

Jakich należy użyć metod do „wymierzania inteligiencji? Nauczyciel na zasadzie odpowiedzi, zachowania się ucznia, jego bystrości, wyrobi sobie dokładne pojęcie o nim, lecz taka obserwacja nie posiada naukowej ścisłości. Najdogodniejszą dla szkół okazała się metoda testów czyli prób.

Według Bineta dotychczasowe metody badania inteligiencji nie odpowiadały celowi, gdyż miały na celu zbadanie poszczególnej zdolności, a dopiero całokształt funkcji psychicznych daje dokładny obraz psychiczny. Pomimo wielorakości naszych zdolności umysłowych, umysł posiada jedną funkcję zasadniczą, której cała reszta podporządkować się musi. Zdolność poznawania i odtwarzania świata zewnętrznego za pomocą oddzielnych uzdolnień. Poznawanie jest łączeniem, jest syntezą postrzeżeń. Dla uporania się z tą wielką pracą, umysł ludzki wyposażony został w zdolność zrozumienia, w wyobraźnię, pamięć, w zdolność sądzenia, a nadewszystko w mowę. Wszystkie te funkcje autor nazywa twórczością. Inteligiencja składa się z czterech pierwiastków: zrozumienie, twórczość, kierunek, krytycyzm. Dobra metoda badania pozwoli poznać te cztery rodzaje życia umysłowego.

Jak wyglądają powyższe funkcje u dziecka? Zachowanie się, kierunek. Dziecko jest niepewne, niestałe, poddaje się kaprysowi, humorowi. Dziecko jest igraszką przypadkowych skojarzeń.

Zrozumienie u dziecka jest powierzchowne, jakkolwiek dziecko postrzega tak, jak dorosły, lecz jego interpretacja wykazuje słabość umysłu, uderza je raczej szczegół, aniżeli całość, nie odróżnia często cech istotnych od przypadkowych. Dziecko zdaje sobie sprawę z myśli ukrytej. Dziecko posługuje się wyrazami konkretnemi, pojęcia abstrakcyjne i język abstrakcyjny są im jeszcze mało znane. Zrozumienie u dzieci ma charakter zmysłowy. Zdolności twórcze ograniczone, już dlatego, iż dziecko jest więcej imaginacyjne, niż rozsądne, uie bierze zjawisk głę-

boko. Żądając od dziecka określeń, przekonamy się, iż ujmuje ono prawie zawsze ze stanowiska pożytku lub użytku, Wyliczanie, opisywanie, interpretowanie — oto trzy etapy, jakie dadzą się zauważyć w rozwoju dziecka, jeżeli każemy dzieciom od lat 5 do 9 lub 10 opowiedzieć treść obrazka.

W rozwoju dziecka widzimy przejście od nieokreślonego do ścisłego, od ogólników do pewnej treści. Zdolność do samokrytycyzmu u dzieci jest słaba. Dziecko nie odczuwa często niedorzeczności w swej odpowiedzi, mówi z najlepszą wiarą. Łatwo mięsza świat rzeczywisty z wyobrażanym sobie. Nadzwyczajna suggestyjność dziecka też stoi na przeszkodzie krytycznemu odnoszeniu się do siebie. Ogromną rolę w rozwoju dziecka gra pamięć. Jakkolwiek dorosły uczy się prędzej od dziecka, dziecko jednak zatrzymuje dłużej w pamięci to, co spostrzegło. Charakterystyczną dla umysłu dziecka jest jego ciągła potrzeba czynu, tendencja do robienia rozmaitych prób w celu poznania przedmiotów świata zewnętrznego.

Dla zbadania właśnie specjalnie umysłowości dziecka, Binet wraz ze swym asystentem Simonem układają szereg prób, ułożonych w ten sposób, iż trudności wzrastają stopniowo. Próby są szybkie, wygodne, a zarazem ścisłe. Jako punkt wyjścia przyjmują wiek dziecka, dla każdego wieku ustaloną jest pewna przeciętna. Posługując się tą „drabiną metryczną“ możemy orzec, czy badane dziecko stoi pod względem inteligiencji na poziomie swego wieku, czy poniżej, czy powyżej.

(Dalszy ciąg nastąpi).

D. Z.

KRONIKA.

Wspomnienie pośmiertne.

W d. 2 b. m. zmarła w Warszawie Jadwiga ze Szczawińskich Dawidowa, znana działaczka na polu kulturalno-oświatowym. Obszerniejszą sylwetkę zmarłej podamy w następnym numerze.

Otrzymujemy z prośbą o umieszczenie następującą odezwę:

W sprawie reformy żeńskiej szkoły średniej.

Konieczność reformy żeńskiej szkoły średniej uznają pedagodzy, żąda jej młodzież, odczuwają rodzice...

Nie uskuteczniono jej dotychczas a nawet nie omówiono na łamach pism, nie poddano gruntownemu rozbiorowi.

Rzucam w świat ten kwestjonarjusz z głębokim przekonaniem, że pobudzi on opinję ludzi zainteresowanych sprawą do wypowiedzenia się, a zdania tysięcy złożą się na całość, która rozwiąże zagadkę, jakiej szkoły średniej żeńskiej żąda społeczeństwo.

Pytania te stawiam w poczuciu głębokiej krzywdy, jaka się dzieje kobiecie, której niedostateczne przygotowanie często zamyka drogę wyższego wykształcenia lub pracy naukowej.

Szeregi tych skrzywdzonych nie zmniejszają się a młodzież wysiłkiem moralnym i fizycznym zdobywa każdy wstęp do wyższych zakładów naukowych.

Zdobądźmy się na czyn!

Stwórzmy szkołę o jasnym celu istnienia, która otwierałaby kobietom naszym każdą drogę wielkiego terenu pracy ludzkiej.

Romana Pachucka.

KWESTJONARJUSZ.[1])

1) Stanowisko społeczne osoby odpowiadającej? (ojciec—matka, nauczyciel-ka, student-ka).

2) Jakie braki przy obecnym stanie średniego szkolnictwa dały się uczuć przy wstępowaniu młodzieży żeńskiej do wyższego zakładu naukowego?

3) Czy „Kursy przygotowujące do uniwersytetu“ są w możności dopełnić w ciągu roku, lub 2 lat, wykształcenia obecnej szkoły średniej?

4) Czy szkoła średnia powinna być jednotypową, ogólno-kształcącą i przygotowywać do szkół wyższych różnego typu, czy też przeciwnie, szkoła średnia winna już specjalizować młodzież?

5) Czy stworzenie szkoły 8-o klasowej żeńskiej z programem gimnazjów klasycznych—byłoby rzeczą pożądaną?

6) Jakie zmiany należałoby wprowadzić w zastosowaniu programów klasycznych szkół średnich męskich do takichże średnich zakładów naukowych żeńskich?

7) Czy osobie odpowiadającej wystarczyłoby naukowe przygotowanie młodzieży do wyższych uczelni; czy żąda również, by patenty gimnazjów klasycznych żeńskich dawały prawo wstępu do wyższych zakładów naukowych?

8) Czy istniejący stan szkolnictwa średniego nie hamuje dążeń młodzieży żeńskiej do wyższego wykształcenia?

Zwracamy się do naszych czytelniczek i czytelników z uprzejmą zachętą do udzielania odpowiedzi na powyższy kwestjonarjusz, jak również o zbieranie takowych wśród swoich znajomych i w Stowarzyszeniach do których należą.

Odpowiedzi nadsyłać należy do Redakcji „Steru“ Nowy Świat 4.

---

[1]) Poniżej zamieszczone sprawozdanie wskazuje, że myśl powyższej odezwy częściowo w czyn zostaje wprowadzona. Uważamy jednak za pożądaną dyskusję nad kwestjami w kwestjonarjuszu poruszonemi, i otwieramy w tym celu łamy N. Torów. *(Przyp. Red.)*.

Gimnazjum dla dziewcząt.

Warszawa, a z nią kraj cały, zdaje się być w przededniu zapełnienia dotkliwej szczerby w kształceniu dziewcząt.

Przed rokiem już zapadła na ogólnym zebraniu Związku Równouprawnienia Kobiet uchwała zorganizowania 8-o klasowej szkoły żeńskiej z programem gimnazjów męskich. Myśl tę popierało gorąco grono studentek, które miały możność doświadczać osobiście, jak dalece brak gruntownego wykształcenia średniego, a tym samym odpowiedniego przygotowania utrudnia korzystanie ze studjów uniwersyteckich.

Parokrotnie też w roku zeszłym rozpatrywana była potrzeba gimnazjum dla dziewcząt na specjalnych wieczorach dyskusyjnych, urządzanych przez T-wo Kultury. Odtąd nie słychać było wszakże, by czyniono dalsze zabiegi w kierunku urzeczywistnienia rzeczonego projektu.

Teraz dopiero zaczyna on wchodzić w okres stawania się czynem. W d. 9 b. m. odbyła się w tej sprawie narada w Uranji, którą szczelnie zapełnili wszyscy, prawdziwie odczuwający brak u nas szkoły podobnej. Na naradę rozesłał zaproszenie Komitet, złożony z osób następujących: Mieczysław Brzeziński, Jan Grabowski, Wacław Jezierski, Teodora Męczkowska, Stefanja Sempołowska, Stanisław Srebrny, oraz właściwa tym razem inicjatorka projektu, Helena Szalay-Skłodowska.

Nazwiska powyższe zaszczytnie znanych u nas i cenionych pedagogów z góry już dawały zaproszonym rękojmię, że zarówno myśl ogólną, jak szczegółowy program szkoły dojrzale i fachowo obmyślane zostały i opracowane, a nadto, że organizatorzy wszelkich dołożą starań, aby szczęśliwie powziętemu projektowi nie dać żadną miarą upaść, Narady w sprawie powyższej rozpoczęło krótkie zagajenie p. Szalayowej, wyłuszczające potrzebę, a raczej konieczność założenia u nas gimnazjum żeńskiego i odwołującej się w tej sprawie przedewszystkim do decyzji i sądu rodziców. Po tym słowie wstępnym przystąpiono do ukonstytuowania prezydjum, złożonego z przyjętej przez aklamację przewodniczącej, p. Daszyńskiej-Golińskiej, asesorów: p. Mieczysława Brzezińskiego, Leonji Rotwandówny, d-rowej Szumlańskiej i p. Hryckiewicza oraz sekre-

tarki pani Róży Centnerszwerowej. Otwierając obrady, umotywowała przewodnicząca potrzebę nowej szkoły tym, że chłopcy i dziewczęta powinni otrzymywać jednakowe znpełnie wykształcenie średnie, a to zarówno celem usunięcia trudności, napotykanych przez kobiety przy wstępie do wszechnic, jako też umożliwienia przyszłym matkom i wychowawczyniom stanięcia na wysokości ich zadań. Po przemówieniu przewodniczącej dał prof. Jezierski nieco informacji natury formalnej, dotyczących pogramu projektowanej szkoły. Cechą jej górującą ma być kładzenie przedewszystkim nacisku na wyrabianie samodzielności w dociekaniu. Nauczyciele mają być li tylko kierownikami. Podwaliną kształcenia—język ojczysty. Nauka języków obcych zaczynać się będzie możliwie późno. Co się tyczy koniecznej—ze względu na maturę—łaciny, ma ona być prowadzoną od kl. 4-ej począwszy po 3 godziny tygodniowo. Duszą szkoły będzie samodzielność w zdobywaniu wiedzy.

Z kolei przedstawił p. Stanisław Srebrny budżet szkoły. Przewiduje on na jej urządzenie potrzebny kapitał 15 tys. rb. w czym znaczniejsze pozycje przypadają—po za zwykłym umeblowaniem szkolnym — na urządzenie pracowni chemicznej, gabinetu fizycznego, przyrodniczego, bibljoteki, sali rysunkowej i gimnastycznej oraz gabinetu lekarskiego. Rozchód obliczono na 48.600 rb.; a mianowicie: lokal — 8000 rb.; pensja nauczycieli 30.000 rb.; kierownictwo szkoły—3.600 rb.; 5 wychowawczyń 1.500 rb,; bibljotekarka—300 (oczymiście funkcje wychowawczyń i bibljotekarki pełnić mają dodatkowo nauczycielki, co tłumaczy względną nizkość ich wynagrodzenia) sekretarz i buchalter—900 rb.; służba 100 rb.; pomoce naukowe i bibljoteka 1200 rb.: wydatki kancelaryjne — 500 rb.; opał i światło 600 rb. i wreszcie drobne wydatki—600 rb.

Przypuszczalny przychód, licząc po 200 rb. za uczennicę, wyniesie za 200 uczennic (po 30—licząc z kl. wstępną) przeciętnie w klasie)—54.000 rb. Z tej liczby uwolnionych od opłaty ma być 10%, zatym 54.000 — 5.400 = 48.600 rb.

Kapitał zakładowy projektują organizatorzy zebrać w udziałach 250 rublowych, złożonych oczywiście przeważnie przez rodziców przyszłych uczenic.

Konieczność ta, jak również względnie wysoka na sto-

sunki nasze opłata roczna wywołały—jak łatwo można było przewidzieć—żywy protest. Protest ten wszakże jest nieuzasadniony. Szkolnictwo nasze w szczególnie trudnych, jak wiadomo, znajduje się warunkach. Konieczność pozostawiania materjalnej jego streny inicjatywie prywatnej stwarza błędne koło, z którego wyjście jest niesłychanie utrudnione. Charakter przedsiębiorstw prywatnych, cechujący nasze szkoły i pensje, powoduje: nadmierne przepełnienie klas, przeciążenie nauczycieli, zmuszanych z powodu niskiej płacy do przyjmowania przechodzącej ich siły i możność liczby godzin; obsadzenie miernemi siłami pedagogicznemi klas niższych; niedość ścisłe liczenie się z rozwojem i przygotowaniem uczniów i uczenic wstępujących do szkoły, brak pomocy naukowych, słowem cały szereg wadliwości, nierozłącznie związanych ze szkołą, opierającą swój byt jedynie na wpisach, przystosowanych do warunków materjalnych szerszego ogółu.

Świadome tego stanu rzeczy, wzmiankowane grono pedagogów musiało przystępując do opracowania szkoły, wolnej od wszystkich wyszczególnionych wad, zrezygnować z góry z nadania jej najsympatyczniejszego niewątpliwie charakteru uczelni demokratycznej, powiedzieć sobie odrazu szczerze i otwarcie, że wpis musi być odpowiednio wysoki, szkoła musi mieć spory fundusz zakładowy, a więc może być, niestety, przystępną jedynie dla dzieci ze sfery zamożnej.

Oczywiście, gdyby można bylo mieć nadzieję—jak to słusznie zaznaczyła w dyskusji panna Sempołowska, że społeczeństwo zapewni szkole odpowiednie fundusze, nie byłoby nic łatwiejszego i dla inicjatorów milszego, jak uprzystępnić ją ubogim i najuboższym. Wobec jednak biedy naszej, a specjalnie małej naszej ofiarnośoi na szkoły żeńskie, wypadło odrazu mrzonek podobnych się wyrzec, a piękne, szerokie projekty okroić na miarę warunków realnych. Wszak szkoła nawet przystępna wyłącznie dla ludzi bogatych może być instytucją społeczną, o ile zasługuje na to, jako wzór odpowiednio pojętej i zorganizowanej uczelni. Podniesienie poziomu szkoły jest czynem pedagogicznym. Podniesienie poziomu pracy nauczycielskiej preez lepsze jej wynagradzanie, a co za tym idzie, możność żądania od wykładających sumienniejszej i wydajniejszej pracy jest zadaniem społecznym i jako takie

może się odwołać do pomocy społeczeństwa. Zorganizowanie możliwe dobrej szkoły dla dziewcząt z programem średnich szkół męskich nie jest niczym innym jak tylko ofiarą ze strony zamożnych rodziców na rzecz własnych ich córek.

Dodać tu należy, że w rzeczywistości opłata roczna 200 rubli nie jest—wobec istotnych plusów szkoły tak bardzo wygórowaną. Zagraniczne wszystkie t. zw. *écoles nouvelles*, *Erziehungsteung*, *new-schools* i t. p., stojące na wysokości wymagań współczesnej pedagogji, muszą z konieczności pobierać wysoką opłatę i nikt bynajmniej temu się nie dziwi. *Ecole nouvelle* w Chailly pod Lozanną pobiera od eksternów szwajcarów 500 fr. rocznie, od cudzoziemców—600, co w przybliżeuiu odpowiada 200 rublom. Jak słusznie też zaznaczyła w dyskusji p. Glasowa i u nas w szkole ks. Gralewskiego wynosi opłata roczna, wraz z utrzymaniem 1000 rb. Odliczywszy zatym koszt utrzymania, wypadnie za naukę bodaj czy nie więcej niż 200 rb.

Dyskusja w kwestji budżetu dowodnie wykazała zasadność jego cyfr, zakończyła ją też przewodnicząca kilkoma słowami uogólnienia oraz praktyczną wskazówka, że zapisy rodziców i wpisy mają mają być składane na ręce p. Szalayowej (Foksal 16), a nadto, że należy z niemi pośpieszyć, bowiem szkoła o tyle tylko otwartą być może od Września 1910 r., o ile do 8 kwietnia zbierze się odpowiednia liczba zapisów i wpisów, pozwalająca na wynajem lokalu oraz inne konieczne kroki przygotowawcze.

Osią następnego punktu dyskusji w sprawie programu szkoły, była chęć jednych uczynienia ze szkoły przedewszystkim przedsionka, otwierającego z łatwością wstęp do uniwersytetów, rodzaju „fabryki maturzystek“ — jak ironicznie określił mecenas Łypacewicz; zaś innych—podniesienia ogólnego poziomu wykształcenia dziewcząt.

Dla pierwszych oczywiście brakło w programie greki, a łacina zaczynać się miała zbyt późno, żądali oni też (właściwie żądały, było to bowiem wyłącznie grono studentek byłych i obecnych) ścisłego przystosowania programu szkoły do matur galicyjskich, których zyskanie uważają za główny cel szkoły.

Takie pojmowanie zadania szkoły spotkało się z mocnym protestem p. Sempołowskiej, prof. Czerwińskiego, p. Hantowera, prof. Jezierskiego, prof. Grabowskiego oraz mecenasa Łypacewicza, uważających, że głównym zada-

niem jest stworzenie szkoły możliwie najlepszej w naszych warunkach, nie wkuwającej w mózgi uczenic pustych słów, lecz kierującej samorzutnie wyrabianiem się intelektów, różniącej się tym od istniejących, że nie będzie w niej specjalnej matematyki, fizyki czy chemji dla dziewcząt, słowem szkoły, znoszącej praktykowane obecnie ograniczenia w nauczaniu na niekorzyść kobiet.

Ożywioną na ten temat dyskusję zamknęła wreszcie p. Sadowska wezwaniem obecnych do udzielenia komitetowi sankcji moralnęj do dalszej pracy oraz materjalnego jej poparcia. Na zakończenie zgłosiła p. Pachucka dwa wnioski:

1) Szkoła powinna być demokratyczną.

2) Szkoła powinna przygotowywać do wszechnic. Dyskusji nie przeprowadzono, przekazując wnioski przyszłej komisji, w której skład powołano:

Zofję Daszyńską, E. Bogdanowicza, M. Brzezińskiego, R. Centnerszwerową, A. Glassową, J. Grabowskiego, Tabęcką, Karpowicza, Hersową, Heilperna, Moszkowskiego, Męczkowską, Natansonową, Paprockiego, Szycównę, Sznuka, Sempołowską, Szalayową, Srebrnego, Zarzyckiego Podgórską, Sadowską, Hertzówną, Czerwińskiego, Pachucką, Jezierskiego i Hryckiewicza.

Komisji powyższej życzyć należy aby jaknajrychlej i najowocniej sprawę zorganizowania projektowanej szkoły przeprowadzić była w możności.

Nowe szkoły gminne.

Jak donosiliśmy, kurator okręgu naukowego zażądał, aby gminy, które życzą sobie założyć nowe szkoly, przesłały temuż odpowiednie zgłoszenia. Gubernia Płocka pierwsza zażądała założenia nowych szkół. Wobec tego kurator okręgu polecił otworzyć szkoły w następujących wsiach: w Brudzeniu, Stropczewie i Siecieniu pow. Lipnowskiego. Na każdą szkołę ze skarbu wyznaczono rb. 300 i ze składek gminnego tow. szkolnego rb. 150, czyli razem rb. 450. Oprócz powyższych otwarto szkoły w Brwilnie i we wsiach: Majki, pow. Płockiego z takimże zasiłkiem), Bronisławowie (z zasilkiem rb. 200 od gminy), Lubiczu, Zadusznikach, Niechłoninie, Jabłonowie i Nowej Wsi, pow. Mławskiego. Te ostatnie otrzymały zasiłki od towarzystw szkolnych i to po rb. 180 od każdego.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Strajk szkolny na Śląsku.

Przez 3 blisko tygodnie robotnicy polscy w Dzieżmorowicach i Polskiej Ostrawie, dłużej w Michałkowicach, manifestacyjnie nie dopełniali obowiązku szkolnego, nie posyłali dzieci do szkoły. Jestto znamienna karta z obrazu walk narodowościowych na Śląsku austr. Zwierzchność gminna jest czeska, ludność polska. Z uświadomieniem społecznym górników polskich idzie szybko ich uświadomienie narodowe. Na polu szkolnictwa polskiego duże zasługi położyła Macierz szkolna, która ze składek utrzymuje szkoły polskie. Żądania „Macierzy" aby na te szkoły dawano wyższe subwencje krajowe — i te, które istnieją dawniej, przyjęto na budżet gminny—robotnicy poparli akcją polityczną. W czasie strejku szkolnego odbywały się dziesiątki zgromadzeń, zwoływanych przez P. P. S. D. Wskutek strejku, sejm krajowy w Opawie wyznaczył subwencje 5 i 2 tys. koron na szkoły w Ostrawie i Dzieżmorowicach i polecił wydziałowi krajowemu rozpatrzyć szybko sprawę uregulowania szkół.

H O.

B) Z ziem obcych.

ODEZWA.

Otrzymujemy z prośbą o umieszczenie następującą odezwę:

Udział Polski w III-cim Kongresie międzynarodowym hygienistów szkolnych, zorganizowany przez reprezentujący wszystkie trzy zabory „Komitet towarzystw polskich," już dziś zapowiada się pokaźnie. Prócz jednego z referatów urzędowych, powierzonego naszemu Komitetowi, Polacy zgłosili dotad za pośrednictwem naszego Komitetu 12 odczytów do różnych sekcji

Kongresu. Także strona reprezentacyjna mało pozostawia do życzenia. Mamy jednego członka w stałym Komitecie międzynarodowym, dwuch honorowych przewodniczących sekcyjnych, w publikacjach zaś kongresowych Komitet nasz (złożony z trzydziestu kilku przedstawicieli dwudziestu z górą towarzystw) ma zastrzeżone równouprawnienie z organizacjami państwowemi.

Za najważniejszy jednak szczegół swej działalności uważa Komitet wydanie broszury ilustrowanej o szkolnictwie polskim, zredagowanej w języku francuskim, a przeznaczonej do rozdania uczestnikom Kongresu i do rozsyłki dla bibljotek, instytucji naukowych, zagranicznych i t. p., tak, że przypuszczalny nakład będzie wynosił 5000 egz. Znakomitym przykładem wydawnictw tego rodzaju są broszury o szkołach szwedzkich i finlandzkich, rozdane na ostatnim Kongresie (w Londynie 1907). Dają one sposobność przedstawienia rzeczy dokładniejszego i bardziej wszechstronnego, niż referaty lub odczyty. również jak i eksponaty na wystawie, poza tym zaś pozostają jako dokument jednolity i trwały. Dla nas zaś broszura ta będzie miała wartość podwójną. Wraz bowiem z przedstawieniem poważnego już dziś dorobku naszego na polu fizycznej strony wychowania, jako tło konieczne do zrozumienia rzeczy, damy pogląd na szkolnictwo nasze wogóle, a tym samym na całokształt stosunków, panujących na ziemiach polskich. Wiadomo powszechnie jak mało dotąd ma zagranica bezpośrednich i rzetelnych w tym zakresie informacji; sądzimy też, że przedsięwzięciu swojemu możemy przypisać znaczenie ogólno-narodowe. Wstęp broszury (p. t. „Les écoles polonaises“) zawierać będzie ustępy: Kraj. — Ludność. — Warunki polityczne.—Warunki ekonomiczno-społeczne.—Warunki zdrowotne.—Rzut oka na dzieje szkolnictwa polskiego aż do doby obecnej. — Reszta rozdziałów będzie odpowiadała mniej więcej rubrykom poniższego kwestjonarjusza. W każdym rozdziale uwzględniane będą: zabór rosyjski i austryjacki. Co do zaboru pruskiego, jako nie posiadającego wcale szkół polskich, ograniczymy się, we wstępnym ogólnym poglądzie, do stwierdzenia tego faktu. Zakończy pogląd na propagandę zasad hygjeny szkolnej w Polsce (bibljografją, organizacje poświęcone wyłącznie lub częściowo tej sprawie).

Zaproszenie do współpracownictwa i instrukcja.

Ważne swe zadanie spełni broszura tylko wtedy, jeśli redakcja znajdzie odpowiednią pomoc u społeczeństwa. Zwracamy się zatym do wszystkich pp. wychowawców, nauczycieli, lekarzy i przyjaciół młodzieży, których ten kwestjonarjusz dosięgnie, aby zechcieli łaskawie

1) w miarę możności odpowiedzieć na zawarte w nim pytania i odpowiedzi swe przesłać wprost na ręce redaktora broszury, d-ra Eugenjusza Piaseckiego, docenta prof. Uniwersytetu we Lwowie, ul. Trzeciego Maja 2.

2) Odpowiedzi ugrupować w porządku pytań kwestjonarjusza i przy każdej odpowiedzi przytoczyć na czele liczbę pytania. Redakcja pragnie uzyskać jak najwierniejsze tło faktycz-

nego stanu sprawy; na tym tle jednak uwypukli się oczywiście przedewszystkim szczegóły dodatnie, i dlatego w rzeczach, które Ich zdaniem zasługują na podniesienie, pp. współpracownicy uczynią dobrze, przekraczając ramy postawionych pytań.

3) Również niezmiernie wdzięczni będziemy za wszelkie materjały drukowane (broszury, sprawozdania, statuty), plany, szkice sytuacyjne, fotografje i klisze.

4) Prosimy też o podanie, zaraz po otrzymaniu odezwy adresów innych osób, którym należałoby przesłać kwestjonarjusz wraz z określeniem zakresu ich kompetencji.

Termin ostateczny nadsyłania odpowiedzi koniec marca b. r.

Lista pp. Współpracowników będzie umieszczona na wstępie broszury.

Pytania w rubrykach IX i X (gry ruchowe, boiska), są rozmyślnie traktowane szerzej od reszty, gdyż temat ten ma być, prócz odpowiedniego rozdziału w broszurze, opracowany ponadto we formie odczytu w sekcji IV kongresu. Prosimy też o możliwie dokładne wyczerpanie przedmiotu w tym dziale.

Lwów, w lutym 1910.

Za komitet Towarzystw polskich

Dr. E. Piasecki sekretarz. Dr. K. Twardowski prezes.

Kwestjonarjusz redakcji broszury p. t.: „Les ecoles polonaises et leurs conditions hygieniques.

I. Szkoły. Dane statystyczne.

Wykaz szkół danego miasta (dzielnicy, okręgu). Przy każdej szkole 1) nazwa, 2) typ, 3) ilość klas i oddziałów: 1) ilość uczniow (uczenic) według stanu, 5) kto utrzymuje szkołę (rząd, kraj, gmina, fundacja, towarzystwo, klasztor, korporacja, osoba prywatna)?

II. Budynki szkolne.

6) Położenie: 7) plan budynku: czy zbudowany specjalnie dla celów szkoły? 8) materjały budowlane użyte; 9) rozmiary każdej z klas (w metrach) i ilość umieszczonych w niej uczniów; 10) rozmiary korytarzy: 11) sałe rekreacyjne: 12) sposób przechowania wierzchnich ubrań (szatnie): 13) oświetlenie dzienne: ilość okien w każdej klasie i powierzchnia świetlna każdego z nich (tylko szyby) podane tak, aby można było zestawić z powierzchnią podłogi tejże klasy, częstość czyszczenie okien; 14) oświetlenie sztuczne (rodzaj, siła światła, sposób ochrony wzroku); 15) wentylacja przez otwieranie okien: czy odbywają się co godzina, czy ułatwione otwieranie górnego okienka i w czasie lekcji, czy są przeszkody i jakie (hałas, wyziewy w sąsiedztwie

i t. p.)? 16) Wentylacja sztuczna: jakie urządzenia i jak funkcjonują? 17) Ogrzewanie centralne (jakiego systemu?) czy piecami (materjał, system), czy i o ile jest wystarczające, osłony (płaszcze), minimalna odległość uczniów od pieca; 18) sale gimnastyczne, slojdowe etc.; 19) umywalnie, łazienki, miejsca ustępowe (ilość, umieszczenie, konstrukcja); 20) sposób i częstość oczyszczania budynku i szczegóły ułatwiające utrzymanie czystości (konstrukcja podłóg, spotób ich zapuszczania, wycieranie obuwia etc.; 21) boiska: wymiary (w metrach) niwelacja, jakość powierzchni (murawa, tok, żwir i t. p.). usuwanie pyłu (skrapianie), szybkość wysychania po deszczu; używalność w zimie etc.; 22) ogrody ozdobne, botaniczne, warzywne.

III. Urządzenia szkolne.

Ławki: 23) nazwa systemu użytego; 24) dwojaki czy pojedynki; 25) wymiary stałe (przy odstępie zerowym(czy ruchomé; 26) które części ruchome i w jaki sposób; 27) kształt i wysokość oparcia; 28) podnóżek; 29) sposób adaptacji do wzrostu ucznia (pomiary wysokości uczniów i t. p.); 36) ułatwienie oczyszczania podłogi (brak progów, przesuwanie, kładzenie na bok etc.); 31) Tablice szkolne i inne urządzenia.

IV. Hygiena nauczania.

32) Plany naukowe; 33) tygodniowa ilość godzin; 34) nauka jedno- czy dwurazowa; 35) długość lekcji, rozkład, długość i spo-sposób zużytkowania pauz; 36) następstwo przedmiotów; 37) ilość i rozkład dni wolnych od nauki; 38) metody nauczania.

V. Koedukacja.

39) Do jakiego wieku sięga nauczanie wspólne; 40) czy rekreacje, gimnastyka i gry też wspólne; 41) Czy miejsca w klasie rozdzielone według płci; 42) jak długo trwa doświadczenie; 43) Jakie wyniki co do strony umysłowej, moralnej i fizycznej.

VI. Lekarze szkolni.

44) Ile czasu poświęca lekarz szkole na tydzień lub na miesiąc; 45) ile dzieci i ile szkół ma pod swoją opieką; 46) czy uprawia poza tem praktykę prywatną; 47) Jaką pobiera płacę i z jakich funduszów; 48) Jaki ma zakres działania, ew. jaka obowiązuje go instrukcja.

VII. Nauka hygieny.

49) W których odbywa się klasach; 50) okolicznościowo, czy systematycznie; 51) kwalifikacje nauczającego (lekarz, przyrodnik, nauczyciel klasowy; 52) ogólny wymiar godzin; 53) podręczniki używane i inne środki naukowe (tabele i t. p.); 54) czy, w jakiej mierze i postaci, na jakim stopniu nauki i zapomocą jakich środków naukowych odbywa się pouczanie w sprawach: szkodliwości alkoholu, palenia tytoniu i w kwestji płciowej?

VIII. Gimnastyka.

55) Ilość godzin na tydzień; 56) obowiązkowa czy nieobo-

wiązkowa; 57) procent uczniów uwolnionych lub niezapisanych; 58) najczęstsze przyczyny uwolnienia; 59) czy używa się przyrządów i jakich; 60) system szwedzki, niemiecki, czy mieszany; 61) przybliżony procent lekcji, odbywanych na boisku; 62) kwalifikacje nauczyciela, ewent. jego inne zajęcia zawodowe.

IX. Gry ruchowe.

63) Nadobowiązkowe czy obowiązkowe; 64) czas trwania sezonu gier przed wakacjami głownemi i po nich; 55) ilość zabaw na tydzień (dla całej szkoły, dla poszczególnych klas lub grup; 66) czy szkoła gra w całości, czy klasami lub grupami klas; 67) trwanie jednej zabawy; 68) ilość zabaw odbytych w ostatnim sezonie (od wtosny do jesieni) przez całą szkołę, lub przeciętna ilość zabaw, odbytych przez klasę lub grupę klas; 69) przeciętny procent uczniów, uczestniczących w zabawach; 70) ilość i kwalifikacje kierowników i ewent. przodowników wybranych z pomiędzy uczniów; 71) sposób wynagradzania ich; 72) gry używane wogóle, gry przeważnie używane; 73) czy wyboru gier dokonywają kierownicy czy uczniowie sami; 74) czy i o ile uwzględnia się strzelanie do celu, musztrę, gimnastykę, lekką atletykę, śpiew.

X. Boiska zamiejskie, parki Jordanowskie etc.

Wykaz boisk (parków Jord.) w danym mieście. Przy każdym uwzględnić 75) odległość od środka miasta (ew. i od szkół korzystających z boiska); 76) położenie; 77) rodzaj gleby; 78) całkowitą powierzchnię (w hektarach lub m^2); 79) oparkanienie i jego rodzaj; 80) powierzchnię części używalnej bezpośrednio na gry (po obliczeniu budowli, plantacji, części nierównych, dróg etc.). Co do tej ostatniej części ponadto 81) jakość niwelacji; 82) nachylenie (odpływ wody deszczowej); 83) ew. drenaż; 84) jakość powierzchni (murawa, tok, żwir i t. p.); 85) skrapianie, strzyżenie trawy; 86) podział na pola dla poszczególnych gier (gotowy czy dokonywany doraźnie przez uczniów); 87) ocienienie; 88) przechowanie przyborów; 89) schronienie dla młodzieży w razie deszczu (rozmiary i jakość), ew. sposobność do zajęć pod dachem (śpiew, gry, gimnastyka i t. p.); 90) sposób przechowania ubrań, ułatwienie przebrania się; 91) dostawa wody do picia; 92) umywalnie, kąpiel nożna, tusze, kąpiel rzeczna lub stawowa w sąsiedztwie; 93) miejsca ustępowe; 94) średnia dzienna frekwencja; 95) czy młodzież bawi się cała naraz, czy grupami według ustalonego podziału godzin; 96) ilość grup i przeciętna liczba dzieci w każdej z nich; 97) koszt urządzenia boiska; 98) czyją własnością jest boisko; 99) kto nim zarządza i w jaki sposób (komitet? płatni funkcjonarjusze? Przy tych ostatnich kwalifikacje, zakres obowiązków i płaca; 100) dozór i obsługa (ilość osób i płaca).

XI. Sporty.

Czy i o ile szkoła dostarcza uczniom sposobności do uprawiania: 101) pływania; 102) kolarstwa; 103) wioślarstwa; 104) szermierki; 105) ślizgawki; 106) jazdy na saneczkach; 107) nar-

tach, lub 108) innych sportów; 109) jaki procent uczniów używa wymienionych rozrywek mniej lub więcej stale?

XIı. Wycieczki.

110) Ile wycieczek odbyły klasy danej szkoły w ostatnim sezonie? (Przytym za wycieczkę uważa się tylko wyprawę co najmniej 1/2 dniową, jeśli zaś bierze w niej udział więcej klas, rejestruje się tyle wycieczek, ile klas); 111) podział tych wycieczek według czasu trwania; 112) według środków komunikacyjnych użytych (piesze, końmi, koleją, na kole, łódce, nartach); 113) według terenu (płaski, górzysty, wysokogórski; 114) uwagi godne wycieczki, odbyte przez wybór uczniów, zarejestrować osobno.

XIII. Praca ręczna.

115) Czy slöjd jest uprawiany i jakiego rodzaju (drzewny, metalowy, kartonowy, wyplatanie i t. p); 116) obowiązkowy czy nadobowiązkowy; 117) jeśli nadobowiązkowy, jaki procent uczniów bierze w nim udział? 118) W których klasach? 119) Ile godzin na tydzień? 120) Według jakiego systemu (szwedzkiego, duńskiego i t. p.)? 121) Kwalifikacje nauczyciela; 122) Ogrodnictwo: pytania podobne, jak wyżej: 123) Również roboty ziemne (niwelacja boisk i t. p.) i ciesielskie (stawianie mostków, pawilonów na boiskach etc.).

XIV. Nauka gospodarstwa domowego.

124) Pytania jak XIII (z odpowiedniemi zmianami).

XV. Kąpiele.

125) Obowiązkowe czy nadobowiązkowe? 126) Ile razy na miesiąc? 127) W łazienkach szkolnych, czy w zakładach kąpielowych, czy w rzece lub stawie pod nadzorem nauczycieli? Frekwencja?

XVI. Bursy, internaty.

128) Co do budynków, pytania jak pod II, dodać tylko należy: 129) sypialnie: osobne dla każdego ucznia, czy wspólne dla grup,, jak wielkich? 130) Wymiary sypialni; 131) refektarze i t. p. 132) plan zajęć uczniów; 133) żywienie; 134) infirmerje, izolacja chorych zakaźnych.

XIII. Żywienie ubogiej młodzieży.

135) Czyim odbywa się kosztem? 136) Wydatek roczny; 137) Ilość uczniów korzystajacych; 138) Rodzaj pożywienia (mleko, zupa, obiad całkowity (jego skład); 139) Warunki ubiegania się; 140) Wysokość ewent. opłat.

XVIII. Domy opieki
nad dziatwą szkolną w czasie wolnym od nauki.

141) Liczba korzystającej dziatwy; 142) Pomieszczenie (w szkole, i to w sali gimnastycznej czy w klasie, czy w oso

bnym lokalu; 143) Czas trwania opieki; 144) Program zajęć; 145) Jaką w przybliżeniu część czasu spędza się na wolnym powietrzu; 146) O ile jest opieka połączona z żywieniem dziatwy? 147) Personal nadzorczy (liczba, kwalifikacje, wynagrodzenie; 148) Organizacja (ew. statut, obrót kasowy etc.; 149) Inne instytucje, mające na celu opiekę nad młodzieżą w godzinach pozaszkolnych.

XIX. Kolonje i korpusy wakacyjne.

150) Pytania jak wyżej pod XVIII. Prócz tego przy kolonjach leczniczych: wskazania, środki i metody lecznicze, wyniki.

XX. Organizacje młodzieży.

151) Czytelnie; 152) kółka naukowe; 153) muzyczne; 154) sportowe; 155) etyczne; 156) abstynenckie i t. p. Liczba członków, klasy biorące udział, forma opieki nauczycielskiej, statuty (regulaminy).

XXI. Stosunki szkoły z rodziną.

157) Pogadanki i odczyty dla rodziców; 158) rozdawanie przy wpisach broszur lub pism ulotnych z pouczeniami treści wychowawczo-hygienicznej; 159) statystyka odnośna, spostrzeżenia co do otrzymanych wyników.

XXII. Kształcenie anormalnych.

160) Zakłady dla zaniedbanych; 161) niedorozwiniętych; 162) matołków; 163) ciemnych; 164) głuchoniemych; 165) kalek. Wykaz zakładów odnośnych wraz z odpowiedziami na pytania jak w rubrykach I—XVI.

Międzynarodowa wystawa szkolna w Rzymie.

Czasopismo rzymskie „Idicitti della scuola“ podaje wiadomość, że przez specjalny komitet został opracowany projekt międzynarodowej wystawy szkolnej, która ma być urządzona w Rzymie w 1911 r. Komitet wystąpił do rządu ze staraniami o subsydjum w sumie 100 tysięcy lirów. Poprzedni minister Rava życzliwie projekt popierał, następca jego Daulo przyjął niedawno delegatów komitetu wystawowego i polecił przedstawić sobie szczegóły projektu wystawy.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

J. Ciembroniewicz i A. Szycówna. Ptaki a dzieci. Bibljoteka psychologji dziecięcej. Warszawa. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi, 1910 r.

Jadwiga Warnkówna. Wśród Skogów Szwecji i fiordów Norwegji. Warszawa, 1909. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Rocznik Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, 1909. Nakład Polskiego Tow. Krajoznawczego.

Benedykt Bornstein. Zasadniczy problemat teorji poznania Kanta. Warszawa, 1910. Skład główny w księgarni Centnerszwera.

Antoni Menger. Prawo do całkowitego wytworu pracy. Nakładem „Prawdy.“ Warszawa, 1909.

Ks. B. Pawłowski. Historja kościoła. Warszawa. Nakład księgarni Treptego.

Od Administracji.

Z powodu omyłki introligatora, pewna część N-ru II-go wyszła bez 7-go arkusza. Prosimy Sz. prenumeratorów, który taki niepełny numer otzymali o zwrot numeru w celu zamiany.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

OGŁOSZENIA.

UWAGA: Za treść tego działu redakcja nie odpowiada.

SZKOŁA.

WARUNKI PRENUMERATY „SZKOŁY“:

rocznie	8·— K	kwartalnie	2·— K
półrocznie	4·— „	numer pojedyńczy	1·— „

WARUNKI PRENUMERATY „PRAKTYKI SZKOLNEJ“:

rocznie	4·— K	kwartalnie	1·— K
półrocznie	2·— K	numer pojedyńczy	0·40 „

Członkowie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, którzy uiścili do Oddziału wkładkę całoroczną z góry, płacą za „Szkołę“ wraz z „Praktyką“ 9 K rocznie, i ci, jako też inni, co nadeszlą nam całoroczną prenumeratę, dostaną „Szematyzm nauczycielski“ — jako premię — bezpłatnie. (Na porto należy przysłać 20 h. bez czego wysyłki się nie uskutecznia).

Inseraty liczy się: 10 K od 1 strony, 5 K od 1/2 strony, 3 K od 1/4 strony za jednorazowe umieszczenie.

Redakcya, Administracya i Expedycya

w kancelaryi Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego **we Lwowie, przy ulicy Frydrychów l. 10.**

Prenumeratę, reklamacye i należytość za ogłoszenia należy wysyłać pod adresem Administracyi.

Reklamacye, wolne od opłaty pocztowej, uwzględnia się tylko do dni 14.

Rękopisów drobnych Redakcya nie zwraca.